Ц 454/167
Т.7
Очерки по истории пед. учений

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМІЯ

ВЪ ОЧЕРКАХЪ и МОНОГРАФІЯХЪ

ВОСПИТАНІЕ ВЪ СЕМЬѢ и ШКОЛѢ

ПОДЪ ОБЩЕЙ РЕДАКЦІЕЙ ПРОФ.
АЛЕКС. ПЕТР. НЕЧАЕВА

ОЧЕРКИ ПО ИСТОРІИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ УЧЕНІЙ.

СОСТАВИЛИ:

В. В. Успенскій, проф. В. Н. Ивановскій, А. В. Ельчаниновъ, А. А. Красновскій, Н. П. Смирновъ, Е. С. Дедюлина, прив.-доц. А. Ф. Музыченко и проф. И. И. Лапшинъ.

Съ портретами въ текстѣ.

МОСКВА.
Книгоиздательство „Польза"
В. Антикъ и К°.

Народный Университетъ

(Серія наукъ общественно-гуманитарныхъ).

ВЪ ИЗДАНІИ ПРИНИМАЮТЪ УЧАСТІЕ:

пр.-доц. А. А. Боровой, проф. С. Н. Булгаковъ, А. С. Барковъ, И. Н. Бороздинъ, Е. И. Вишняковъ, пр.-доц. С. Г. Григорьевъ, В. И. Дунаевъ, А. В. Ельчаниновъ, Е. А. Ефимова, проф. М. М. Ковалевскій, пр.-доц. С. А. Котляревскій, пр.-доц. А. А. Круберъ, Н. М. Мендельсонъ, А. А. Никитскій, проф. И. Х. Озеровъ, В. Н. Перцевъ, В. И. Пичета, Л. Д. Синицкій, К. М. Тахтаревъ, П. А. Флоренскій, В. В. Филатовъ, пр.-доц. Б. М. Фриче, Г. А. Штейгеръ, М. А. Эртель, В. Ф. Эрнъ, проф. А. С. Ященко и др.

Очерки по исторіи первобытной культуры *К. М. Тахтарева* съ пред. проф. *Максима Ковалевскаго.*

Очерки всеобщей исторіи, томъ I.

Очерки всеобщей исторіи, томъ II.
И. Н. Бороздина, Е. А. Ефимовой, В. Н. Перцева, В. В. Филатова, Г. А. Штейгера, М. А. Эртеля, со вступительной статьей пр.-доц. *С. А. Котляревскаго.*

Очерки русской исторіи *Е. И. Вишнякова и В. И. Пичета.*

Очерки науки о государствѣ *В. И. Дунаева и А. А. Никитскаго,* со вступительной статьей проф. *А. С. Ященко.*

Основы финансовой науки и политики *А. А. Никитскаго,* со вступительной статьей проф. *И. Х. Озерова.*

Популярный курсъ политической экономіи пр.-доц. *А. А. Борового.*

Очерки по исторіи западно-европейской литературы пр.-доц. *В. М. Фриче.*

Очерки по исторіи русской литературы *Н. М. Мендельсона.*

Исторія религій *А. В. Ельчанинова, П. А. Флоренскаго, В. Ф. Эрна,* съ прил. статьи проф. *С. Н. Булгакова.*

Очерки географіи, часть I. Европа, Азія, Африка, Америка и Австралія.

Очерки географіи, часть II. Европейская и Азіатская Россія.
А. С. Баркова, пр.-доц. *С. Г. Григорьева,* пр.-доц. *А. А. Круберъ, Л. Д. Синицкаго* и др.

Изданіе снабжено рисунками, портретами и картами.

Все изданіе „Народный Университетъ“ составляетъ 12 томовъ, около 225 печатныхъ листовъ или 3600 страницъ.

Условія подписки: при подпискѣ уплачивается 2 руб., при полученіи каждаго изъ первыхъ 10 томовъ по 1 р. 20 к. съ доставкой въ Москвѣ и С.-Петербургѣ и по 1 р. 40 к. съ пересылкой въ другіе города Россіи.—Послѣдніе два тома безплатно.

То же изданіе въ изящныхъ коленкоровыхъ переплетахъ на 3 руб. 60 к. дороже; наложенный платежъ на каждый изъ первыхъ десяти томовъ увеличивается до 1 р. 76 к.

Изданіе закончено печатаніемъ.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМІЯ
ВЪ ОЧЕРКАХЪ И МОНОГРАФІЯХЪ.
(ВОСПИТАНІЕ ВЪ СЕМЬѢ и ШКОЛѢ).
Подъ общей редакціей проф. Алекс. Петр. Нечаева.

[Т. 7]
И 360/213
И 454/167

ОЧЕРКИ ПО ИСТОРІИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ УЧЕНІЙ.

СОСТАВИЛИ

В. В. Успенскій, проф. В. Н. Ивановскій, А. В. Ельчаниновъ, А. А. Красновскій, Н. П. Смирновъ, Е. С. Дедюлина, прив.-доц. А. Ф. Музыченко и проф. И. И. Лапшинъ.

Съ портретами въ текстѣ.

Книгоиздательство „ПОЛЬЗА"
В. АНТИКЪ и К°
Москва

Государственная
ордена Ленина
БИБЛИОТЕКА СССР
им. В. И. ЛЕНИНА
33344-47

Т-во Скоропеч А. А. ЛЕВЕНСОНЪ, Москва.
1911.

ОТЪ РЕДАКЦІИ.

Настоящіе «Очерки по исторіи педагогическихъ ученій» представляютъ собою коллективный трудъ, исполненный по одному общему плану. Въ составленіи этой книги принимали участіе *В. В. Успенскій* (Введеніе, Образовательныя стремленія возрожденія, Локкъ), *В. Н. Ивановскій* (Педагогическія идеи античнаго міра, І. Г. Песталоцци, Педагогическія идеи Г. Спенсера, съ краткимъ обзоромъ движенія англійской педагогической мысли въ XIX вѣкѣ), *И. И. Лапшинъ* (Соціальная педагогика Наторпа), *А. Ф. Музыченко* (І. Ф. Гербартъ и его школа), *А. В. Ельчаниновъ* (Христіанство и средневѣковая педагогика, Я. А. Коменскій), *А. А. Красновскій* (Ж. Ж. Руссо), *Н. П. Смирновъ* (Ф. А. Вольфъ и новогуманисты) и *Е. С. Дедюлина* (Основныя положенія системы воспитанія Фридриха Фребеля).

При изложеніи предмета, составители не гнались за совершенной полнотой изложенія. Они старались только выяснить наиболѣе существенные моменты въ исторіи педагогическихъ ученій. Но тѣ изъ читателей, которые пожелали бы воспользоваться этой книгой для болѣе широкаго и глубокаго изученія предмета, найдутъ въ ней достаточное количество общихъ руководящихъ точекъ зрѣнія и библіографическихъ указаній.

При оцѣнкѣ значенія этого труда слѣдуетъ принять во вниманіе, что въ него намѣренно не включены статьи, касающіяся спеціально судебъ русской педагогики или характеризующія современныя теченія педагогической мысли. Эти статьи составляютъ предметъ особаго тома «Педагогической Академіи».

ВВЕДЕНІЕ.

Исторія педагогики и ея задачи.

Обзоръ курсовъ по исторіи педагогики. Всеобщая исторія педагогики и спеціальныя работы. Взаимное отношеніе систематической педагогики и исторической и цѣнность послѣдней.

Исторія педагогики, сравнительно съ другими педагогическими науками, молодая наука. Если не считать отдѣльныхъ сообщеній и очерковъ по исторіи педагогики въ энциклопедіи Моргофа [1]) и въ трудахъ Фабриція и Бидермана [2]), первые опыты нашей науки нужно отнести на конецъ XVIII столѣтія. Въ это время появились теперь уже устарѣлыя и неимѣющія значенія сочиненія Мангельсдорфа и Руконфа [3]). Первымъ трудомъ, въ которомъ полно и обстоятельно излагается весь матеріалъ исторіи педагогики, является сочиненіе Шварца «Erziehungslehre», четвертую часть котораго составляетъ исторія воспитанія [4]).

Послѣ Шварца интересъ къ исторіи педагогики возрастаетъ. Появляется немало трудовъ, обнимающихъ всю исторію педагогическаго процесса. Но если имѣть въ виду, съ одной стороны, методологическія изысканія, помѣщенныя въ этихъ трудахъ, съ другой стороны самое содержаніе ихъ, необходимо прійти къ заключенію, что исторія педагогики еще не опредѣлила вполнѣ своихъ задачъ: въ ней нѣтъ отчетливаго и единодушнаго рѣшенія принципіальнаго вопроса о предметѣ науки, равно какъ не установлены руководящія точки зрѣнія при разработкѣ ея матеріала [5]).

---

[1]) D. S. Morhof, Polyhistor. По изданію Фабриція 1732 года, кн. II, гл. 2—12. Первое изданіе—въ Любекѣ, 1688 года.

[2]) J. A. Fabricius, Abriss einer allgemeiner Historie d. Gelehrsamkeit. Leipz. 1752—54.

J. H. Bidermann, De viris scholasticis in scholis liberalibus. 1742—1745. Altes u. Neues von Schulsachen, Halle 1752—1755.

[3]) Mangelsdorf, Versuch einer Darstellung dessen, was s. Jahrtausenden in Betreff d. Erriehungswesens gesagt u. gethan worden ist. Leipz. 1779.

Ruhkopf, Geschichte d. Schul-u. Erziehungswesens in Deutschland. Bremen, 1794.

[4]) Schwarz, Erziehungslehre; 4-я часть, появившаяся въ 1813 году, носила заглавіе: «Geschichte d. Erziehung u. ihrem Zusamenhange unter d. Völkern v. alten Zeiten b. auf d. neueste». Въ 1829 году эта часть вышла въ качествѣ I тома «Erziehungslehre.

[5]) Методологическимъ вопросамъ исторіи педагогики посвящены работы: 1) A. Kapp'a, Commentatio de historia educationis et per nostram aetatem culta, et in posterum colenda, 1834, и 2) K. V. Stoy'a, Enzyklopädie, Methodologie u. Literatur d. Pädagogik. 2. Aufl. Leipz. 1878. См. также—W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza. Bd. I. Einleitung.

I.

Что служитъ предметомъ исторіи педагогики?—Прежде всего исторія педагогики имѣетъ дѣло съ педагогическими ученіями. Мы охарактеризуемъ задачи науки относительно этого матеріала, подлежащаго ея изученію.

Изученіе какой-нибудь педагогической системы, теоріи, проекта должно на первыхъ порахъ сводиться къ тому, что называется имманентной критикой ученія. Нужно установить и охарактеризовать понятія, которыя лежатъ въ основѣ педагогическаго ученія, выдѣлить принципы или, по крайней мѣрѣ, основныя точки зрѣнія, отъ которыхъ зависитъ построеніе ученія. Затѣмъ нужно показать, какъ эти понятія развѣтвляются во всемъ содержаніи ученія. Напримѣръ, Гербартъ неоднократно говоритъ, что въ основѣ его педагогики лежатъ четыре основныхъ понятія: многосторонности, интереса, нравственности и характера. Установить точный смыслъ этихъ понятій и показать, какъ отъ нихъ зависитъ вся система Гербарта: его ученіе о «формахъ» воспитанія, дидактическія и методическія изслѣдованія и пріемы, весь ходъ нравственнаго воспитанія,—все это будетъ составлять ближайшую задачу изученія педагогики Гербарта.

Иногда мыслитель не справляется съ поставленной имъ задачей и вводитъ въ свое ученіе положенія, которыя идутъ въ разрѣзъ съ его же основными понятіями и руководящими точками зрѣнія. Это довольно часто бываетъ именно у теоретиковъ педагогической мысли, среди которыхъ такъ много автодидактовъ, людей, не прошедшихъ научной школы и болѣе способныхъ внести новыя мысли въ интуитивныхъ прозрѣніяхъ, чѣмъ обосновать послѣднія путемъ обыкновеннаго послѣдовательнаго мышленія. Въ такихъ случаяхъ историкъ педагогики обязанъ раскрыть непослѣдовательности и противорѣчія въ педагогическомъ ученіи и показать, къ какимъ выводамъ не пришелъ, а обязанъ былъ прійти авторъ этого ученія. Напримѣръ, слѣдя за развитіемъ мыслей Руссо о педагогическомъ процессѣ, какъ раскрытіи природныхъ силъ человѣка,—раскрытіи, которое совершается органически, исключительно творческой силой самой природы и безъ вмѣшательства въ этотъ процессъ испорченнаго культурой человѣка,—историческая критика обязана показать, что Руссо не выполнилъ своей задачи; что его воспитаніе нельзя назвать «чисто отрицательнымъ» воспитаніемъ; что воспитатель Эмиля въ дѣйствительности постоянно нарушаетъ «самое важное, самое полезное—по его же словамъ—въ воспитаніи правило: ce n'est pas de gagner le temps, c'est d'en perdre». Или, напримѣръ, Песталоцци, работавшій такъ долго надъ идеей «элементарнаго» образованія, чаще всего цѣль своихъ стремленій характеризуетъ такимъ образомъ, что онъ хотѣлъ «психологизировать» обученіе. Правильно ли Песталоцци представлялъ то, что онъ сдѣлалъ и что хотѣлъ сдѣлать? На этотъ вопросъ иногда отвѣчаютъ отрицательно, и «элементарный» методъ Песталоцци характеризуется не какъ психологическій, а какъ объективно-логическій методъ,—методъ, сообразующійся прежде всего съ «природой» изучаемаго предмета, а не съ природой изучающаго этотъ предметъ ребенка.

Кромѣ характеристики основныхъ идей педагогическаго ученія и выясненія того, какъ идеи развѣтвляются или должны развѣтвляться въ его содержаніи, историческая критика должна дать генезисъ педагогическихъ идей мыслителя. Историкъ долженъ выяснить, какъ, подъ какими вліяніями сложилось педагогическое ученіе, что нашелъ авторъ его у предшественниковъ, и что слѣдуетъ отнести на долю собственнаго его творчества. Кромѣ того, не часто бываетъ, что главнѣйшіе пункты какого-нибудь ученія, ихъ развитіе, планъ сочиненія,— все это сразу же опредѣляется для его автора. Чаще бываетъ, что мыслитель пробуетъ свои силы на предварительныхъ работахъ, и его ученіе раскрывается постепенно—развивается. Даже, напримѣръ, Гербартъ, педагогическія идеи котораго выкристаллизовались въ самомъ началѣ его преподавательской дѣятельности въ геттингенскомъ университетѣ, впослѣдствіи все-таки нѣсколько видоизмѣнилъ свое ученіе: точки зрѣнія въ его первомъ большомъ педагогическомъ трудѣ «Allgemeine Pädagogik» (1805) и въ его «Umriss pädagogischer Vorlesungen» (1837 года, второе изданіе въ 1841 году) не вездѣ однѣ и тѣ же. Въ такихъ случаяхъ историкъ педагогики обязанъ выяснить, какъ осложнялось, вообще видоизмѣнялось педагогическое ученіе, и какіе были мотивы для этихъ измѣненій[1]). Напримѣръ, по отношенію къ ученію Руссо историческая критика должна показать, что посылки для его педагогики въ началѣ его литературной дѣятельности были нѣсколько другія, чѣмъ позднѣе: если въ «Рѣчахъ» Руссо стоялъ на точкѣ зрѣнія абсолютной противоположности между природой и культурой, то въ «Эмилѣ» (V книга) онъ говорилъ о «хорошей культурѣ» (la bonne culture) и о «естественномъ состояніи въ состояніи гражданскомъ» (ce qui est naturel à l'état naturel et ce qui est naturel à l'état civil), въ сочиненіи же о польской конституціи рекомендовалъ Польшѣ готовить юношество не только къ свободѣ, но и къ патріотизму, учебныя заведенія предлагалъ организовать такимъ образомъ, чтобы они были государствомъ въ малыхъ размѣрахъ,—однимъ словомъ, предлагалъ педагогическую реформу въ духѣ государственной, а не индивидуалистической педагогики[2]).

Въ связи съ вопросомъ о происхожденіи и развитіи педагогическихъ идей для исторіи педагогики ставится новая задача: дать біографіи теоретиковъ педагогической мысли. Біографія въ исторіи педагогики должна быть построена иначе, чѣмъ, напримѣръ, во всеобщей исторіи или въ исторіи литературы, философіи и пр. Историкъ педагогики, при изображеніи жизни какого-нибудь дѣятеля въ области

---

[1]) Пользуемся случаемъ обратить вниманіе на несоблюденіе этого важнаго требованія отъ исторической критики въ русскомъ переводѣ сочиненій Гербарта, въ изданіи «Московской Педагогической Библіотеки» К. Тихомирова и А. Адольфа. А. В. Адольфъ, авторъ этого въ общемъ очень хорошаго перевода, желая облегчить русскимъ читателямъ пониманіе въ высшей степени затруднительнаго для чтенія текста сочиненій Гербарта, расположилъ по образцу французскаго переводчика Pinloche (Herbart, Principales oeuvres pédagogiques) извлеченія изъ главнѣйшихъ сочиненій Гербарта въ систематическомъ порядкѣ по ихъ содержанію. Задача, поставленная А. В. Адольфомъ, выполнена имъ. Но зато по его переводу нельзя судить о развитіи педагогическихъ идей Гербарта.

[2]) Considérations s. le gouvernement de Pologne et s. sa réformation projettée 1772, ch. 4.

воспитанія и образованія, долженъ остановиться преимущественно на такихъ данныхъ, которыя или опредѣляли содержаніе педагогическаго ученія, или повліяли на своеобразную постановку педагогическихъ вопросовъ. Отрицательный характеръ теоріи воспитанія Руссо, который предписываетъ: «tout faire, en ne faisant rien», несомнѣнно, находитъ себѣ объясненіе въ его біографіи. Цыганская страсть Руссо къ бродяжничеству, къ свободѣ и полное неумѣнье уживаться въ обществѣ, неудачная семейная жизнь, разрывъ съ энциклопедистами, отъ которыхъ онъ многому научился, и съ Вольтеромъ, талантомъ котораго онъ никогда не переставалъ восторгаться, преслѣдованія со стороны церкви и государства, геніальная одаренность Руссо и его страстный темпераментъ, полнота внутренней жизни, которой онъ никогда не могъ исчерпать до конца, когда пытался занести на бумагу потокъ своихъ мыслей, непосредственная радость жизни и благоговѣніе предъ родниками ея, врожденное чувство красиваго и особенная чуткость къ красотамъ природы,—все это сдѣлало то, что Руссо выступилъ съ основной препосылкой своей педагогики—объ абсолютной противоположности «природы» и «культуры»: «природа» открывалась ему какъ гармонически-прекрасное цѣлое, какъ космосъ,—«культура» же представлялась дисгармоніей, неправдой и зломъ... Историческая критика съ особеннымъ вниманіемъ должна разъяснить всѣ эти данныя его біографіи и особенности его характера, такъ какъ въ нихъ—ключъ къ его ученію. Напротивъ, описаніе жизни Руссо въ семидесятые годы, знакомство съ которой, напримѣръ, для всеобщей исторіи, столь же важно, какъ и предшествующіе шестидесятые годы, для исторіи педагогики уже не представляетъ большого интереса.

Наконецъ, историческое изученіе педагогическихъ идей должно дать о ц ѣ н к у педагогическаго ученія. Необходимость оцѣнки вытекаетъ уже изъ того, что нельзя изложить исторію педагогическихъ ученій, не указывая мѣста тому или другому дѣятелю въ исторіи педагогическаго процесса. А эту задачу можно осуществить не иначе, какъ опираясь на сложившіяся понятія о значеніи въ наукѣ извѣстныхъ педагогическихъ идей. Нельзя соглашаться считать одного мыслителя, напримѣръ, А. Каменскаго или Песталоцци, выдающимся дѣятелемъ въ исторіи педагогики, а за другимъ, напримѣръ, Базедовымъ признавать небольшую педагогическую цѣнность, если напередъ не условиться одно въ теоріи воспитанія и образованія признавать цѣннымъ, другое—сравнительно маловажнымъ или безцѣннымъ. Но такія сужденія имѣетъ рѣшительно всякій историкъ педагогики, хотя бы онъ ихъ даже и не высказывалъ. Вліяніе ихъ сказывается, напримѣръ, хотя бы въ томъ, что на однихъ педагогическихъ сочиненіяхъ останавливаются очень долго, другимъ удѣляютъ совсѣмъ мало мѣста. Такимъ образомъ, при исторической критикѣ педагогическихъ ученій моментъ оцѣнки обязателенъ, и фактически оцѣнка всегда есть, хотя бы и не высказывалась открыто.

Итакъ, историческое изученіе педагогическихъ идей 1) должно дать характеристику основныхъ понятій или руководящихъ точекъ зрѣнія того или другого ученія и обозрѣніе соотвѣтствующаго этимъ

понятіямъ и принципамъ содержанія педагогической системы, теоріи, проекта; 2) должно прослѣдить происхожденіе и развитіе педагогическихъ идей,—и прослѣдить 3) въ связи съ жизнью мыслителя; 4) оно должно дать оцѣнку педагогическаго ученія съ указаніемъ его значенія въ исторіи педагогики.

Изъ извѣстныхъ трудовъ по исторіи педагогики преимущественное вниманіе изученію педагогическихъ ученій удѣляется въ сочиненіи Карла фонъ-Раумера: «Geschichte d. Pädagogik v. Wiederaufblühen klassischer Studien b. auf unsere Zeit, Th. I—II» [1]). Раумеръ изложилъ исторію педагогики «преимущественно въ характеристикахъ замѣчательнѣйшихъ педагоговъ, которые пользовались великимъ духовнымъ авторитетомъ у своихъ современниковъ и своимъ примѣромъ вели за собой многихъ» (предисловіе къ 1-му изданію). Правда, въ томъ же предисловіи Раумеръ говоритъ, что исторія педагогики должна представлять не только «образовательные идеалы», «какіе владѣютъ народомъ въ теченіе его историческаго развитія», но показать еще и то, «какъ въ каждую эпоху педагогика стремилась воспитывать подрастающее поколѣніе согласно идеалу образованія, осуществляя этотъ идеалъ въ молодомъ поколѣніи». Но Раумеръ характеризуетъ по преимуществу образовательные идеалы, поскольку они нашли себѣ отраженіе въ педагогическихъ ученіяхъ отдѣльныхъ мыслителей, и менѣе останавливается на выраженіи этихъ идеаловъ, напримѣръ, въ воспитательныхъ планахъ, въ организаціи учебныхъ заведеній, въ учебныхъ программахъ и т. д.; 2) собственно осуществленію идеаловъ воспитанія и образованія—педагогической практикѣ съ собственномъ смыслѣ этого слова—онъ удѣляетъ гораздо менѣе мѣста, чѣмъ выясненію самихъ идеаловъ. Это дѣлаетъ трудъ Раумера до извѣстной степени однобокимъ, если даже согласиться съ отзывомъ, что охарактеризованныя Раумеромъ личности «болѣе, чѣмъ только личности; они—типы и представители тѣхъ положеній, отъ которыхъ они неотдѣлимы со своей дѣятельностью, со своими радостями и горями» [2]).

Другой недостатокъ сочиненія Раумера, это—его оцѣнка педагогическихъ ученій. Оцѣнка, какъ мы выше говорили, требуется существомъ историческаго изученія, и фактически она всегда бываетъ. Но оцѣнивать педагогическія ученія слѣдуетъ съ педагогической же точки зрѣнія. Между тѣмъ Раумеръ очень часто относится такъ или иначе къ какому-нибудь теоретическому построенію или практической дѣятельности педагога по религіознымъ симпатіямъ или антипатіямъ. Раумеръ—вѣрующій человѣкъ, при чемъ его религіозность представляетъ собой соединеніе благочестивой мечтательности съ мотивами

---

[1]) Первая часть сочиненія появилась въ Штральзундѣ въ 1843 году. Въ 1877—80 г.г. сочиненіе вышло 5-мъ изданіемъ (Gütersloh). Кромѣ двухъ названныхъ частей, есть еще III и IV части: первая содержитъ отдѣльные трактаты, изъ которыхъ только одинъ — историко-педагогическаго содержанія; вторая—исторію нѣмецкихъ университетовъ. Первыя двѣ части есть въ русскомъ переводѣ, подъ редакціей Н. Х. Весселя. Переводъ сдѣланъ съ 3-го нѣмецкаго изданія (СПБ., 1875—1878).

[2]) K. V. Stoy, Enzyklopädie, Methodol. u. Literatur d. Päd., S. 138.

средневѣкового аскетизма. Поэтому Раумеръ неодобрительно относится, напримѣръ, ко всѣмъ теоретикамъ и практикамъ педагогическаго дѣла, если они проникнуты убѣжденіемъ въ неиспорченности дѣтской души.

Наконецъ, во многихъ случаяхъ трудъ Раумера—устарѣлый трудъ. Не говоря уже о достаточномъ количествѣ монографій историко-педагогическаго характера, съ 70-хъ годовъ обнародовано много новаго матеріала изъ первоисточниковъ. Достаточно указать, напримѣръ, на колоссальное научное предпріятіе К е р б а х а: «Monumenta Germaniae Paedagogica»,— предпріятіе, въ которомъ заключаются данныя для сужденія далеко не объ одной германской педагогикѣ.

Несмотря на всѣ указанные недостатки, работа Раумера и сейчасъ не потеряла и, вѣроятно, долго еще не потеряетъ значенія. Раумеръ всюду опирается на глубокое изученіе первоисточниковъ, изъ которыхъ постоянно дѣлаетъ обильныя выписки, давая, такимъ образомъ, читателю возможность самому судить, насколько основательны его выводы. При этомъ его извлеченія сдѣланы часто изъ почти недоступныхъ по библіографической рѣдкости изданій, самая же разработка матеріала неизмѣнно свидѣтельствуетъ о полной добросовѣстности и любви къ дѣлу, которыя мѣстами дѣлаютъ трудъ Раумера художественнымъ. Къ характеристикамъ Раумера критика часто примѣняла слова Гете: «Wer das Besondere lebendig passt, erhält zugleich das Allgemeine mit».

II.

Воспитаніе и образованіе въ обществѣ зависитъ не только отъ теоретическихъ построеній педагогики, даже если послѣднія подкрѣпляются блестящей практической дѣятельностью отдѣльныхъ педагоговъ. На организацію воспитательнаго и образовательнаго дѣла вліяетъ, кромѣ педагогической мысли, также семья, церковь, государство, различные общественные союзы, историческія преданія. Исторія педагогики обязана прослѣдить вліяніе также и этихъ факторовъ педагогическаго процесса. Такимъ образомъ, рядомъ съ изученіемъ педагогическихъ теорій для исторіи педагогики ставится новая задача—изучить и с т о р і ю в о с п и т а т е л ь н а г о и о б р а з о в а т е л ь н а г о д ѣ л а. Исторія педагогики должна охарактеризовать идеалы воспитанія и образованія въ извѣстный историческій періодъ, анализировать образовательныя программы, познакомить съ воспитательными и дидактическими принципами, съ методами воспитанія и обученія, съ организаціей воспитательныхъ и учебныхъ учрежденій, съ профессіонально-технической — въ узкомъ смыслѣ этого слова — стороной педагогическаго дѣла. При этомъ случается, что всѣ эти стороны педагогическаго процесса почему-либо не отразились или не вполнѣ отразились въ педагогическихъ ученіяхъ. Исторія педагогики въ такихъ случаяхъ должна в о з с о з д а т ь ихъ на основаніи имѣющагося въ ея распоряженіи документальнаго матеріала.

Въ связи съ этой задачей исторіи педагогики въ наукѣ наблюдается, въ противоположность тенденціи сводить исторію педагогическаго процесса по преимуществу къ характеристикѣ педагогическихъ

идей, другое стремленіе, которое напротивъ чрезвычайно расширяетъ рамки исторіи педагогики, въ сущности превращая ее въ исторію культуры. Расширеніе это совершается непроизвольно, вслѣдствіе тѣсной связи, какая существуетъ между педагогическимъ процессомъ и процессомъ культурнаго творчества. Въ воспитаніи и образованіи взрослое поколѣніе старается передать подрастающему поколѣнію все, что есть самаго цѣннаго и прекраснаго въ плодѣ культурнаго творчества, или, по крайней мѣрѣ, старается подготовить молодыхъ людей къ усвоенію этого творчества путемъ самостоятельной работы. Разныя формы труда, всевозможныя умѣнья и техника, языкъ и литература, наука и искусство, религія и философія,—всѣ эти раздѣленныя формы культурной работы объединяются въ воспитаніи и образованіи, такъ что педагогическій процессъ является, можно сказать, малымъ концентрическимъ кругомъ въ большомъ концентрическомъ кругѣ культурнаго творчества. Вотъ почему исторія педагогики при изученіи образовательнаго и воспитательнаго процесса должна обращаться къ исторіи культуры. Но при этомъ обязательно слѣдуетъ помнить, что всѣ эти свѣдѣнія по исторіи культуры для исторіи педагогики—lemmata, которыя вводятся только какъ вспомогательныя средства. Если это забывается, возникаетъ указанное выше превращеніе исторіи педагогики въ исторію культуры.

Въ охарактеризованномъ методологическомъ недостаткѣ повинно извѣстное въ широкихъ кругахъ людей, интересующихся вопросами воспитанія и образованія, сочиненіе К а р л а Ш м и д т а: «Geschichte d. Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwickelung u. im organischen Zusammenhange mit d. Kulturleben d. Völker» [1]). К. Шмидтъ прямо говоритъ, что исторія педагогики должна начинать изложеніе съ того, чтобы выяснить «развитіе человѣчества», т.-е. исторію культуры,— и только уже потомъ переходить къ изученію основаннаго на этомъ развитіи воспитанія» [2]). Вотъ почему, кромѣ изученія педагогическихъ теорій и всего вообще дѣла воспитанія и образованія, К. Шмидтъ во всѣхъ отдѣлахъ своего труда сообщаетъ много матеріала, который самъ по себѣ очень интересенъ, но которому мѣсто во всеобщей исторіи или въ исторіи литературы, а не въ исторіи педагогики.

Другой существенный недостатокъ труда К. Шмидта, это—его произвольное конструированіе исторіи педагогики, навѣянное философіей Гегеля, которою К. Шмидтъ въ молодости очень увлекался. К. Шмидтъ приступаетъ къ изложенію историко-педагогическаго матеріала съ придуманными, произвольными схемами о поступательномъ развитіи въ человѣчествѣ идеи воспитанія, о возрастахъ человѣчества и народовъ. Онъ старается наполнить свои схемы богатымъ историческимъ матеріаломъ—съ этой стороны сочиненіе Шмидта превосходитъ всѣ единичныя работы по исторіи педагогики,—но

---

[1]) Первое изданіе въ двухъ томахъ К ö t h e n, 1860—62. 3-е изданіе — подъ редакціей В. Ланге. 1872—75. 4-е изданіе—подъ редакціей Диттеса и Ганнака. Съ 3-го и 4-го изданій сдѣланы русскіе переводы.

[2]) К. Ш м и д т ъ, Исторія педагогики. Русск. пер. Э. Циммермана. Т. I. Москва, 1890. Стр. 8.

все-таки не можетъ не насиловать фактовъ. Особенно нестерпима у Шмидта характеристика христіанской религіи, которую онъ совершенно обезличилъ. Шмидтъ находитъ возможнымъ говорить о христіанствѣ, не останавливаясь на ученіяхъ о грѣхѣ, о благодати, о покаяніи и вѣрѣ,—ученіяхъ, которыя придаютъ этой религіи такую специфическую окраску. Имѣя въ виду произвольныя историческія конструкціи К. Шмидта, О. Вильманъ приравниваетъ его исторію педагогики къ «рецидивамъ» и «заблужденіямъ въ развитіи исторической педагогики» и привѣтствуетъ протесты противъ его «парадоксовъ» въ трудахъ позднѣйшихъ ученыхъ [1]). Этотъ отзывъ—чрезмѣрно суровый. Къ К. Шмидту можно обращаться, чтобы знакомиться съ фактической стороной педагогическаго процесса, съ педагогической практикой и съ отдѣльными педагогическими ученіями. Но нужно быть осторожнымъ, когда Шмидтъ устанавливаетъ связь между фактами, когда даетъ философское освѣщеніе и общую оцѣнку изучаемаго матеріала.

Исторія образовательнаго дѣла составляетъ предметъ спеціальнаго изслѣдованія въ трудѣ Лоренца фонъ-Штейна, который въ науку о государственномъ управленіи включаетъ, какъ особую часть, теорію образованія [2]). Понимая подъ образованіемъ процессъ произведенія духовныхъ благъ и подъ публичнымъ образованіемъ—коллективное образованіе, нормируемое государствомъ, которое поддерживаетъ и регулируетъ образовательную дѣятельность общества особеннымъ образовательнымъ правомъ,—Штейнъ различаетъ въ публичномъ образованіи три области: элементарнаго, профессіональнаго и общаго образованія. Относительно каждой изъ этихъ областей Штейнъ не только изучаетъ организацію, какую онѣ имѣютъ въ главныхъ государствахъ Европы, но характеризуетъ также главнѣйшіе моменты въ ихъ развитіи. Серьезный трудъ Штейна безусловно заслуживаетъ изученія, хотя въ немъ всего важнѣе все-таки его методологическая часть по теоріи образованія.

III.

Изученіе педагогическихъ ученій, образовательныхъ программъ, школьныхъ инструкцій, воспитательныхъ и образовательныхъ плановъ, дидактическихъ и методологическихъ сочиненій и т. д.—знакомитъ насъ только съ одной стороной педагогическаго процесса, которую можно бы назвать нормативной. Взрослыя поколѣнія хотѣли бы, чтобы молодые люди воспитывались и образовывались такъ, какъ изображается въ сочиненіяхъ вышеуказаннаго рода. Но дѣйствительно ли получаются въ педагогической практикѣ результаты, какіе должны бы получиться, или это не всегда бываетъ? Образовательныя задачи, напримѣръ, классическихъ гимназій сами по себѣ прекрасны. Но исторія школьнаго образованія очень убѣ-

---

[1]) Encyklop. Hndb. d. Pädagogik, v. Rein. Bd. III, Артикль: «Histor. Pädagogik».

[2]) Lorenz v. Stein, Verwaltungslehre. Die innere Verwaltung, V—VI Bde. Stuttg.

дительно всегда и всюду, за границей и въ Россіи, теперь и въ прежнія времена, показываетъ, что между замыслами и задачами классической школы и ихъ выполненіемъ на средней ступени—огромная разница.

Исторія педагогики, вслѣдствіе этого, должна изслѣдовать и фактическую сторону педагогическаго процесса, должна показать, какъ и насколько дѣйствительность отвѣчаетъ нашимъ желаніямъ, выраженіе которыхъ представляетъ вышеупомянутая педагогическая литература.

Принципіально эта задача принимается всѣми историками педагогики. Но фактически она выполняется далеко не всегда съ такимъ усердіемъ и настойчивостью, какъ изученіе особенно педагогическихъ теорій,—иногда, впрочемъ, можетъ быть, по недостатку заслуживающаго довѣрія матеріала.

Необходимость для исторіи педагогики обратить вниманіе на эту задачу остро сознана и особенно подчеркнута въ Германіи. Это составляетъ заслугу берлинскаго профессора Кербаха. Въ 1886 году, по выработанному имъ плану и подъ его редакціей, начато колоссальное научное предпріятіе подъ заглавіемъ: «Monumenta Germaniae paedagogica. Schulordnungen, Schulbücher u. pädagogische Miscellanea aus d. Landen deutschen Zunge». Вскорѣ труды по этому изданію стали главнымъ дѣломъ вызваннаго къ жизни Кербахомъ же, вмѣстѣ съ другими нѣмецкими учеными, «Общества исторіи нѣмецкаго воспитанія и школы» («Gesellschaft f. deutsche Erziehung-u. Schulgeschichte»). Это общество, кромѣ «Monumenta», издаетъ «Mittheilungen» и «Texte u. Forschungen zur Geschichte d. Erziehung u. Unterrichts in d. Ländern deutschen Zunge». Во всѣхъ этихъ изданіяхъ печатаются извлеченные изъ архивовъ матеріалы педагогическаго содержанія: обширные документы или большое количество однороднаго матеріала—въ «Monumenta», мелкіе—въ «Mittheilungen», занимающіе между ними середину—въ «Texte u. Forschungen». При этомъ, въ качествѣ одной изъ главныхъ задачъ дѣятельности общества, выдвигалась необходимость планомѣрной и коллективной работы по собиранію такого матеріала, который давалъ бы возможность судить о фактическомъ веденіи педагогическаго дѣла, а не объ идеальныхъ—въ большей или меньшей степени—пожеланіяхъ теоретиковъ-педагоговъ въ ихъ спеціальныхъ сочиненіяхъ, прямое вліяніе которыхъ на воспитаніе переоцѣнивается. Школьные учебники, отзывы о школахъ должностныхъ лицъ и частныхъ посѣтителей, критическія замѣчанія и рецензіи учителей на книгахъ и ученическихъ тетрадяхъ, мемуары, автобіографіи учителей и учениковъ, публицистическая критика и подобное—вотъ драгоцѣнный матеріалъ, на основаніи котораго могла бы быть рѣшена поставленная задача.

Изданія общества заключаютъ въ себѣ, конечно, не только документы съ указаннымъ содержаніемъ, но богатѣйшій матеріалъ и для сужденій о томъ, что мы назвали «нормативной» стороной педагогическаго процесса, а также обработку того и другого матеріала въ монографіяхъ. Матеріалъ, публикуемый въ изданіяхъ «Общества», его выдающимися работниками, какъ было упомянуто выше, имѣетъ далеко не мѣстное только значеніе—для германскихъ странъ. Вотъ

доказательства этому: въ XII томѣ «Monumenta» издано «Doctrinale» Александра изъ Вилледье (de Villa Dei), — учебникъ грамматики, по которому училось все позднѣйшее средневѣковье [1]); томы XXV, XXIX и XXXI заняты библіографіей къ Песталоцци [2]), VII томъ посвященъ дѣятельности Меланхтона [3]), а XXVI и XXXII—педагогической реформѣ А. Каменскаго [4]).

IV.

Педагогическія теоріи, всевозможныя школьныя инструкціи, образовательныя программы и планы, дидактическія и методическія работы, сочиненія и записки, рисующія фактическое веденіе педагогическаго дѣла,—все это представляетъ въ своей совокупности прямо-таки необъятный матеріалъ. Вѣдь всякая педагогическая проблема имѣетъ свою исторію, и поэтому можетъ быть предметомъ отдѣльнаго историческаго изученія. Всѣ эти спеціальныя монографическія работы въ свою очередь являются строительнымъ матеріаломъ, изъ котораго строится зданіе всеобщей исторіи педагогики.

Всеобщая исторія педагогики возможна только при условіи, если найдены рамки, въ которыя можно уложить подлежащій изученію матеріалъ, если установлены руководящіе принципы для его разработки. Конечно, это требованіе и выполняется, съ большей или меньшей естественностью, во всякомъ сочиненіи по исторіи педагогики.

Для дидактики эта задача въ высшей степени удачно выполнена въ сочиненіи Отто Вильмана: «Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen z. Sozialforschung u. z. Geschichte d. Bildung». 3. Aufl. Braunschw., 1903 [5]), первый томъ котораго—историческаго содержанія. Работу Вильмана нельзя назвать исторіей педагогики или даже исторіей дидактики; это удачно задуманный и прекрасно выполненный эскизъ къ исторіи дидактики. Вильманъ находитъ возможнымъ говорить объ «историческихъ типахъ образованія». Вотъ эти типы: 1) восточное образованіе, 2) греческое, 3) римское, 4) христіанское образованіе на римской почвѣ, 5) средневѣковое образованіе, 6) образованіе въ эпоху возрожденія, 7) въ эпоху просвѣщенія, 8) современное. Въ каждомъ изъ этихъ періодовъ Вильманъ характеризуетъ общее состояніе культуры и образовательные идеалы, изучаетъ матеріалы, которыми тогда работали для достиженія поставленныхъ образовательныхъ цѣлей, выясняетъ характеръ учебныхъ заведеній и другихъ образовательныхъ организацій, при помощи которыхъ послѣднія достигались, намѣчаетъ контуры педагогическихъ ученій, въ кото-

---

[1]) Kritisch-exegetische Ausgabe mit Einleitung, Verzeichniss d. Handschriften u. Drucke nebst Registern v. Prof. Dr. Dietrich Reichling in Münster i. W.

[2]) Pestalozzi-Bibliographie v. August Israel.

[3]) Philipp Melanchton als Praeceptor Germaniae v. Prof. Dr. Kar Hartfelder in Heidelberg.

[4]) D. pädagogische Reform d. Comenius in Deutschland b. z. Ausgang d. XVII Jahrhunderts. V. Dr. Joh. Cvacsala.

[5]) Есть въ прекрасномъ русскомъ переводѣ проф. А. Дружинина. I—II томы. Казань. 1904 и 1908 г.г.

рыхъ наиболѣе совершенно выражаются образовательныя стремленія названныхъ періодовъ, обрисовываетъ иногда фактическое положеніе образовательнаго дѣла, наконецъ, указываетъ отличія, такъ сказать, мѣстный колоритъ, какой пріобрѣтаетъ образовательная работа въ нѣкоторые изъ періодовъ въ разныхъ европейскихъ странахъ, подъ вліяніемъ національныхъ особенностей.

Историческія схемы Вильмана хороши тѣмъ, что онѣ не произвольны, какъ въ трудѣ К. Шмидта, но требуются самимъ существомъ образовательнаго процесса. Выше было указано, что въ процессѣ образованія объединяется все культурное творчество, что первый представляетъ, такъ сказать, оборотную сторону послѣдняго. Если нельзя отрицать, что историческіе періоды, въ рамкахъ которыхъ Вильманъ изучаетъ образовательный процессъ, дѣйствительно являются этапами въ культурномъ развитіи человѣчества, то столь же мало основаній возражать противъ «историческихъ типовъ образованія», о которыхъ говоритъ Вильманъ.

Параллельно и одновременно съ характеристикой образовательнаго процесса въ его исторіи, Вильманъ въ томъ же трудѣ сдѣлалъ еще нѣсколько побочныхъ работъ, изъ которыхъ особенно двѣ имѣютъ значеніе для исторіи образовательнаго дѣла и косвенно—для теоріи образованія: 1) онъ выяснилъ исторію образовательныхъ матеріаловъ, которыми всегда работали и теперь еще продолжаютъ работать школы; 2) онъ остановился на происхожденіи и развитіи типическихъ учебныхъ заведеній, которыя завѣщаны намъ исторіей, и по образцу которыхъ, съ разными отклоненіями и видоизмѣненіями, организованы всѣ существующія учебныя заведенія. Этимъ Вильманъ выполнилъ требованіе, которое иногда ставятъ всякому вообще историческому изложенію,—именно, чтобы оно входило въ изученіе такихъ движеній, которыя «впадаютъ въ настоящее» (Дальманъ).

Та же работа, которую выполнилъ Вильманъ для исторіи образованія, сдѣлана для всей педагогики въ громадномъ коллективномъ трудѣ, подъ общей редакціей К. А. Шмида[1]). Только здѣсь, примѣнительно къ объему труда, тѣ же, что и у Вильмана, историческія рамки подраздѣляются на меньшіе по протяженію періоды; педагогическія теоріи изучаются подробно, въ спеціальныхъ работахъ; отдѣльный томъ посвященъ также исторіи воспитательныхъ, учебныхъ заведеній и всевозможныхъ образовательныхъ организацій (V томъ въ трехъ частяхъ). По богатству матеріала, по библіографической полнотѣ изученныхъ и подобранныхъ источниковъ и пособій, редактированный Шмидомъ трудъ неизмѣримо превосходитъ всѣ предшествующіе курсы по исторіи всеобщей педагогики. Но онъ раздѣляетъ общій многимъ коллективнымъ работамъ недостатокъ — неравномѣрность. На ряду съ безукоризненными монографіями по отдѣльнымъ историческимъ вопросамъ, у Шмида помѣщены также посредственныя работы. Особенно выдѣляется въ «Исторіи воспитанія» превосходная

---

[1]) Geschichte d. Erziehung v. Anfang an b. auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl v. gelehrten u. Schulmännern v. Pr. Dr. K. A. Schmid. Stuttg. 1884–1902. I, II, 1—2, III, 1—2, IV, 1—2, V, 1—3.

работа лейпцигскаго профессора Мазіуса о средневѣковомъ воспитаніи (I часть II тома).

V.

Кромѣ охарактеризованныхъ трудовъ Раумера, К. Шмидта, Штейна, Вильмана и Шмида, немало цѣнныхъ артиклей заключается въ энциклопедіяхъ К. А. Шмида[1]), Рейна[2]) и Бюиссона[3]). Изъ старыхъ трудовъ по исторіи педагогики назовемъ сочиненіе Крамера: «Geschichte d. Erziehung u. d. Unterrichts im Altertum», Elberfeld, 2 Bde, 1832 и 1839 гг. и его же—«Geschichte d. Erziehung u. d. Unterrichts in d. Niederländen während d. Mittelalters, mit Zurückführung auf d. allgemeinen pädagogischen u. literarischen Verhältnisse jener Zeit». Strals. 1843. Крамеръ, какъ и К. Шмидтъ, приступаетъ къ изученію матеріала со схемами, навѣянными философіей Гегеля. Но самый матеріалъ въ трудѣ Крамера и теперь представляетъ цѣнность. Второе сочиненіе Крамера даетъ больше, чѣмъ обѣщаетъ его заглавіе: въ немъ заключаются свѣдѣнія вообще о средневѣковой педагогикѣ. Кромѣ того, введеніе къ труду связываетъ послѣднюю съ педагогикой древности.—Изъ сравнительно новыхъ сочиненій слѣдуетъ упомянуть—Л. Келльнера: «Skizzen u. Bilder aus d. Erziehungsgeschichte», 3 Bde 1862. 3. Aufl. 1880 г., и Штоккля: «Lehrbuch d. Geschichte d. Pädagogik, 1876. Замѣчательнымъ изслѣдованіемъ является трудъ Фр. Паульсена: «Geschichte d. gelehrten Unterrichts auf d. deutschen Schulen u. Universitäten vom Ausgang d. Mittelalters b. z. Gegenwart». 2. Aufl. Leipz. 1896—97. Этотъ трудъ—монографія. Но онъ заслуживаетъ упоминанія и здѣсь, потому что изученіе исторіи нѣмецкой ученой школы ставится здѣсь на самую широкую историческую основу: Паульсенъ характеризуетъ въ своемъ трудѣ образовательныя стремленія среднихъ вѣковъ, возрожденія, реформаціи и католической реакціи, французско-придворнаго образованія и піэтизма, просвѣщенія, новаго гуманизма и современности. Философскій талантъ и обширныя знанія въ философскихъ наукахъ, въ соединеніи съ глубокимъ, основаннымъ на первоисточникахъ, изученіемъ темы, дали возможность Паульсену выполнить поставленную имъ задачу блестяще. Нерѣдко Паульсенъ проводитъ совсѣмъ новые, необычные взгляды на образовательное дѣло того или другого періода. Особенно это нужно сказать объ эпохѣ гуманизма и еще болѣе о среднихъ вѣкахъ, образовательные идеалы которыхъ выясняются у Паульсена въ первой книгѣ перваго тома его сочиненія. Принципіальные противники среднихъ вѣковъ, гуманисты, пустили въ обращеніе по адресу послѣднихъ цѣлое море упрековъ, которые докатились и до нашего времени. Если средневѣковая культура въ цѣломъ въ настоящее время реабилитирована, то объ образовательномъ дѣлѣ еще распро-

---

[1]) K. A. Schmid, Encyklopädie d. gesammten Erziehungs. u. Unterrichtswesens. I. Aufl. 1859—78 2. Aufl., v. W. Schrader, 1876—1887.

[2]) W. Rein, Encyklop. Hndb. d. Pädagogik. Langens. Первое изд., 1895—1899. Дополнительные томы (VIII—IX) въ 1905—6г г. 2 изд., I—X томы, 1903—1909 г г.

[3]) J. Buisson, Dictionnaire de Pédagogie, I—II Paris, 1888.

странны взгляды—вѣрнѣе пересуды—эпохи возрожденія (К. Шмидтъ). Фр. Паульсенъ горячо защищаетъ отъ этихъ пересудовъ средніе вѣка, выясняя красоту и величіе средневѣковой культуры и безкорыстіе и благородство этого періода въ образовательномъ дѣлѣ.

Для удовлетворенія историческаго интереса къ вопросамъ воспитанія и образованія въ широкихъ кругахъ общества служатъ многочисленныя изданія, особенно на нѣмецкомъ языкѣ, извлеченій изъ сочиненій «классиковъ» педагогики. Наиболѣе извѣстны слѣдующія библіотеки:

1. Fr. Mann, Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langens.
2. K. Richter, Pädagogische Klassiker. Leipig.
3. Israel, Selten gewordene pädagogische Schriften. Zschopau.
4. Lindner, Pädagogische Klassiker. Wien.
5. A. Richter, Neudrucke pädag. Schriften. Leipzig.
6. F. X. Kunz, Bibliothek d. katholischen Pädagogik. Freib. i. Br.

На русскомъ языкѣ подобное же изданіе извлеченій предпринято въ Москвѣ, подъ редакціей К. Тихомирова и А. Адольфа. Изданы полностью или въ отрывкахъ педагогическія сочиненія Я. А. Коменскаго, Руссо, Песталоцци, Фребеля, Локка, Гербарта, Канта, Фенелона, Рабле, Монтэня. Переводы далеко не одинаковаго достоинства: есть прекрасные или удовлетворительные переводы (Я. А. Коменскій, Гербартъ, Руссо), есть и неудачные (Фребель).

Пособіями при изученіи исторіи педагогики для цѣлей самообразованія и для учебныхъ цѣлей въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ могутъ служить работы Циглера [1]), Шиллера [2]), у котораго очень удачно подобрана необходимая для начала болѣе спеціальныхъ занятій литература, а также Компере [3]), который пишетъ необыкновенно легко и интересно, и Л. Н. Модзалевскаго [4]).

VI.

Мы намѣтили кругъ вопросовъ, изученіе которыхъ составляетъ содержаніе исторіи педагогики, и охарактеризовали важнѣйшіе курсы этой науки. Но зачѣмъ изучать исторію педагогики? Зачѣмъ знакомиться съ педагогическими ученіями, можетъ быть, давно уже оставленными, всѣми забытыми? Зачѣмъ вытаскивать изъ архивовъ школьныя инструкціи, учебные планы, дидактическія сочиненія, методическія руководства, когда теперь учатъ можетъ быть совсѣмъ иному и иначе? Зачѣмъ знать исторію фактическаго веденія дѣла воспитанія и образованія, когда сами педагоги давно исчезли изъ исторіи? Если для всякой другой гуманитарной науки подобные вопросы—праздные теоретическіе вопросы, то для нашей науки это не

---

[1]) Th. Ziegler, Geschichte d. Pädagogik, I т. изъ «Dr. A. Baumeister's Handb. d. Erziehungs-u. Unterrichtslehre f. höhere Schulen».

[2]) Herm. Schiller, Lehrb. d. Geschichte d. Pädag. f. Studierende u. Junge Lehrer. 1-е изд. въ Гиссенѣ въ 1887 году, 4-е (посмертное — Ф. Липпельта) — въ Лейпцигѣ, въ 1904 году.

[3]) Gabr. Compayré, Histoire critique d. doctrines de l'éducation en France dep. le Seizième siècle. Paris I—II.

[4]) Очеркъ исторіи воспитанія и обученія съ древнѣйшихъ до нашихъ временъ. I—II. СПБ.

такъ. Вотъ этому доказательства. Эпоха возрожденія мечтала все построить заново, порвавши совершенно съ историческими традиціями какъ въ теоретическихъ изысканіяхъ по педагогикѣ, такъ и въ воспитательной и учебной практикѣ. Руссо въ качествѣ руководящаго правила своихъ педагогическихъ «грезъ» находилъ возможнымъ поставить совѣтъ: «prenez le contrepied de l'usage, et vous ferez presque toujours bien». Дистервегъ могъ говорить народнымъ учителямъ: «Большая часть историко-педагогическихъ знаній, по крайней мѣрѣ, изъ сѣдой древности, для народныхъ учителей является педагогическимъ хламомъ: для нихъ поучительна только исторія новаго школьнаго дѣла, съ 1770 года». Наконецъ, въ наше время со стороны нѣкоторыхъ представителей экспериментальныхъ методовъ въ педагогикѣ можно услышать сужденія, прямымъ выводомъ изъ которыхъ является отрицаніе полезности изученія исторіи педагогики. «Собственно говоря,—утверждается въ одномъ изслѣдованіи,—не къ усовершенствованію старой педагогики нужно стремиться, а къ созданію вполнѣ новой. У старой есть отдѣльныя,—частныя,—хорошія стороны; но все-таки она должна сойти со сцены, такъ какъ страдаетъ коренными недостатками: она создана безъ достаточныхъ данныхъ, она является результатомъ предвзятыхъ идей, въ ней преобладаютъ произвольныя мнѣнія, она смѣшиваетъ вѣскія доказательства съ литературными цитатами, разрѣшаетъ самыя сложныя проблемы ссылками на мнѣнія такихъ авторитетовъ, какъ Квинтиліанъ и Боссюэ, и замѣняетъ факты поученіями и проповѣдями; слова и слова—вотъ, что составляетъ наиболѣе характерную черту старой педагогики *)». Если такова «старая» педагогика, зачѣмъ ее изучать? Развѣ только затѣмъ, чтобы убѣдиться, что она безполезна.

Въ этихъ и подобныхъ сужденіяхъ, если только они не вызваны вліяніемъ времени или случайными предубѣжденіями, есть доля правды. Изученіе исторіи педагогики не при всякихъ условіяхъ поучительно. Какъ въ естественныхъ наукахъ природа отвѣчаетъ только тому, кто у м ѣ е т ъ ее спрашивать; какъ въ физикѣ или въ химіи экспериментъ имѣетъ цѣну только въ томъ случаѣ, если разработана его методологическая сторона, такъ и въ исторіи педагогики. Для того, чтобы экспериментъ былъ научно поставленъ, нужно предварительное знаніе предмета. И къ изученію исторіи педагогики слѣдуетъ п р и с т у п а т ь с ъ и з в ѣ с т н ы м и п р о д у м а н н ы м и п е д а г о г и ч е с к и м и п о н я т і я м и. Мы уже указывали именно на такое рѣшеніе вопроса о взаимномъ отношеніи исторической педагогики и систематической, когда говорили, что исторія педагогики должна давать оцѣнку педагогическихъ ученій. То же самое нужно сказать не только въ этомъ пунктѣ, но относительно всей вообще исторіи педагогики: она должна опираться на предварительное знаніе систематической педагогики, хотя, конечно, историческій опытъ человѣчества, въ свою очередь, долженъ служить однимъ изъ источниковъ и однимъ изъ обоснованій всякихъ теорети-

*) А. Бинэ и В. Анри, Умственное утомленіе. Русск. пер. Москва, 1899. Предисл.

ческихъ построеній. Фактически взаимное отношеніе теоріи воспитанія и образованія и ихъ исторіи всегда и бываетъ такимъ, хотя бы и утверждалось противное (Шварцъ). Принципіальное нежеланіе имѣть собственное научное убѣжденіе по педагогическимъ вопросамъ фактически привело бы къ тому, что стали бы опираться на какія-нибудь случайныя мнѣнія, не провѣренныя научно.—напримѣръ, на мнѣнія традиціонныя, или, напротивъ, навѣянныя духомъ времени.

Если взаимное отношеніе теоріи и исторіи образованія и воспитанія опредѣлено правильно, тогда было бы странно отрицать плодотворность изученія исторіи педагогики. На исторію педагогики при этомъ условіи можно смотрѣть, какъ на сокровищницу опыта человѣчества въ дѣлѣ воспитанія и образованія. Педагогическій процессъ является столь же древнимъ, какъ человѣческая культура. Просто невѣроятно, чтобы въ этомъ многовѣковомъ опытѣ, въ наблюденіяхъ, которыя копились тысячелѣтіями, нечему было поучиться. Говорятъ, что этотъ «обширный запасъ впечатлѣній»—совсѣмъ не тотъ «опытъ», который предлагаютъ экспериментальныя науки, что только въ послѣднихъ «наблюденія произведены методически и описаны съ достаточными подробностями, такъ, чтобы всякій могъ легко провѣрить заключенія автора и даже найти новые выводы, не замѣченные самимъ авторомъ» [1]).

Но 1) вѣдь и естественныя науки не всегда опираются на экспериментъ. Астрономія строится на наблюденіяхъ, но это не мѣшаетъ ей быть въ высшей степени точной наукой, способной предсказывать будущее.

2) Въ отражающемся въ наукѣ педагогическомъ процессѣ есть и нѣчто подобное провѣркѣ, которая возможна для научно поставленнаго эксперимента. Всякіе невѣрные шаги и заблужденія въ педагогической теоріи, если она примѣняется на дѣлѣ, сейчасъ же даютъ о себѣ знать дурными результатами въ педагогической практикѣ. Образовательныя программы, плохо составленныя, воспитательные пріемы и методы обученія, совершенно нераціональные, можетъ быть, искалѣчили не одно поколѣніе. Но цѣною этихъ тяжелыхъ жертвъ люди пріобрѣли опытъ: стало извѣстно, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ случаяхъ, чего не слѣдуетъ дѣлать въ дѣлѣ воспитанія и образованія. Такъ какъ же отказываться, какое право имѣютъ отказываться теперешнія поколѣнія отъ этого, купленнаго дорогою цѣною, опыта прежнихъ поколѣній? Знаніе прошлыхъ опытовъ предохранило бы отъ чрезмѣрнаго увлеченія тѣмъ, что выдается за новое, и не допустило бы повторенія прежнихъ ошибокъ. Напримѣръ, для оцѣнки замѣчающейся въ современной школьной практикѣ тенденціи до minimum'а сократить изученіе грамматики въ преподаваніи языка или стремленія выдвинуть значеніе безрелигіознаго преподаванія морали,—для оцѣнки этихъ явленій немало поучительнаго матеріала можно бы найти въ педагогикѣ Базедовскихъ филантропиновъ, гдѣ всѣ эти опыты уже продѣланы, и продѣланы въ широкомъ масштабѣ. Вообще, къ исторіи педагогики можно бы примѣнить—mutatis mutandis—то,

[1]) ibid.

что Платонъ сказалъ про свое ученіе о государствѣ [1]): это та же педагогика, только написанная крупнымъ почеркомъ.

Особенно при изученіи образовательнаго процесса и образовательныхъ учрежденій важна историческая перспектива. Просто невозможно понять ни содержанія современнаго образованія, ни его послѣдовательности и плана, ни организаціи учебныхъ заведеній, если не знать исторіи всего этого,—исторіи, которая восходитъ къ до-христіанской древности. Проф. И. В. Цвѣтаевъ заканчиваетъ свою работу о высшихъ школахъ римской имперіи слѣдующими словами: «нельзя не убѣдиться, что многія формы и явленія высшихъ школъ переживаютъ третье тысячелѣтіе, что, начавшись въ аудиторіяхъ греческихъ софистовъ вѣка Перикла, они продолжаютъ существовать до сего дня въ школахъ всѣхъ цивилизованныхъ народовъ. Школа, какъ показываетъ намъ исторія, была всегда и остается доселѣ однимъ изъ самыхъ консервативныхъ установленій человѣческихъ обществъ. И въ то время, какъ создавались новыя государства и падали прежнія, или когда происходили чередованія разныхъ правительственныхъ формъ въ одной и той же странѣ, или одинъ народъ смѣнялъ другой на міровой сценѣ,—школа шла все своимъ, издавна начертаннымъ, издавна проторенньмъ путемъ. Отчего послѣдующія историческія эпохи дали сравнительно мало такого, чего не знали здѣсь древнія. Постоянно двигаются впередъ усилія человѣческой мысли, непрестанно обогащается сокровищница науки все новыми и новыми завоеваніями. А формы и порядки высшей школы въ сущности остаются все прежнія, въ сущности они все одни и тѣ же» [2]). То же самое нужно сказать и о другихъ типическихъ учебныхъ заведеніяхъ: классической гимназіи, реальной школѣ и народной школѣ. И это составляетъ большую научную заслугу Вильмана и Фр. Паульсена, что они въ названныхъ выше трудахъ ярко охарактеризовали главнѣйшіе моменты въ историческомъ развитіи какъ основныхъ формъ и плановъ образованія, такъ и учебныхъ заведеній, въ которыхъ эти формы и планы представлены.

Впрочемъ, послѣднее основаніе исторіи педагогики, какъ особой науки,—не эти соображенія о плодотворности историческаго изученія вопросовъ воспитанія и образованія. Исторія педагогики, какъ всякая ἱστορία, опирается въ концѣ-концовъ на присущую человѣческому духу жажду познанія, на инстинктивное стремленіе знать не только настоящее, но и прошлое. Въ этомъ смыслѣ ея права на существованіе несомнѣнны, и къ ней, какъ ко всякой другой наукѣ, примѣнимо старое изреченіе: «Ars non habet osorem nisi ignorantem».

---

[1]) Rp. II, 368 D.

[2]) И. В. Цвѣтаевъ. Изъ жизни высшихъ школъ Имперіи, стр. 112. Рѣчь и отчетъ, читанные въ торжественномъ собраніи Императорскаго Московскаго Университета. Москва. 1902.

Педагогическія идеи античнаго міра.

О теоретическихъ воззрѣніяхъ дикихъ и варварскихъ народовъ на вопросы воспитанія приходится заключать лишь изъ ихъ педагогической практики, имѣвшей не школьную, а только семейную организацію.

Отъ древнѣйшихъ культурныхъ народовъ [1])—особенно египтянъ, индусовъ и китайцевъ—мы имѣемъ какъ многочисленныя свѣдѣнія относительно школъ, существовавшихъ у нихъ уже въ ранніе періоды ихъ исторіи, такъ и подлинныя сочиненія (подчасъ весьма древнія) теоретико-педагогическаго содержанія. При этомъ у египтянъ и индусовъ школы были преимущественно при храмахъ и дворцахъ владѣтельныхъ князей, а у китайцевъ, кромѣ того, и при правительственныхъ учрежденіяхъ, при чемъ изъ учениковъ этихъ школъ, при помощи сложной системы государственныхъ экзаменовъ, вербовалось чиновничество [2]).

Исторію древне-греческаго воспитанія и образованія можно раздѣлить на два главные періода: первый—приблизительно до V вѣка до Р. Х. и второй—съ V вѣка; и въ каждомъ изъ этихъ періодовъ основныя педагогическія идеи связаны со всѣмъ общественнымъ бытомъ Греціи.

Въ первомъ періодѣ—до V в. до Р. Х.—Греція живетъ мелкими племенными и государственно-городскими организаціями, сохранившими еще многія черты патріархально-родового строя. Въ общемъ еще крѣпка привязанность къ своему «городу», роду или племени, къ ихъ законамъ и ихъ морали, къ традиціоннымъ формамъ быта, крѣпка вѣра въ «своихъ»—городскихъ или родовыхъ, самое большее національно-греческихъ, «олимпійскихъ»—боговъ. Религія, мораль и политика согласно поддерживаютъ традицію, въ которой личность почти не имѣетъ самостоятельнаго значенія, въ которой индивидуумъ составляетъ лишь часть прочно слаженнаго цѣлаго.

Во второмъ періодѣ личность—въ связи съ измѣненіемъ общихъ условій греческой жизни—освобождается изъ-подъ власти традиціи и ищетъ опоры въ себѣ самой, въ своихъ естественныхъ способностяхъ и правахъ, стремится стать основнымъ мѣриломъ и послѣдней цѣлью всего святого, нравственнаго и общественнаго. Это освобожденіе лич-

---

[1]) Согласно общему плану изданія, мы можемъ дать только краткую характеристику движенія идей въ этой области. Мы выдѣляемъ въ нѣсколько болѣе подробномъ изложеніи лишь великій культурный переворотъ, пережитый древней Греціей въ V и IV вѣкахъ до Р. Х.,—поскольку онъ отразился на вопросахъ воспитанія и образованія. Для всѣхъ дальнѣйшихъ свѣдѣній мы отсылаемъ къ другимъ пособіямъ и источникамъ.

[2]) См. Шмидтъ. Исторія педагогики, т. I, стр. 71—374, гдѣ собрано много матеріала.

ности подрываетъ корни религіозной, этической и соціальной традиціи. Падаетъ старый политеизмъ; начинаетъ казаться невыносимо узкой мораль, видѣвшая «ближняго», «равнаго себѣ» лишь въ полноправномъ гражданинѣ своего города, исключавшая изъ числа равныхъ рабовъ, варваровъ и даже неполноправныхъ гражданъ и всѣхъ женщинъ своего города; умы подготовляются къ замѣнѣ городского патріотизма космополитизмомъ. Чувствуется приближеніе духа христіанства и римской имперіи. Этотъ величайшей важности процессъ заключаетъ въ себѣ какъ бы два потока: отрицательно-критическій и творчески-организующій, изъ которыхъ первый начинается (дѣятельностью софистовъ) ранѣе второго, но которые потомъ долго идутъ параллельно—при постоянномъ усиленіи второго.

Несмотря на радикальное различіе общаго духа этихъ двухъ эпохъ, въ практическихъ средствахъ къ осуществленію цѣлей воспитанія обоихъ періодовъ сохранилось немало общаго. Какъ старое, до-софистическое образованіе, такъ и Платонъ считаютъ важнѣйшими образовательными средствами «гимнастику»—упражненіе тѣла и музыку—эстетическое упражненіе духа въ религіозныхъ и моральнополитическихъ цѣляхъ. Однако разница въ томъ, что старое образованіе хотѣло этимъ путемъ поддержать с у щ е с т в у ю щ і я формы жизни, подготовить въ юношѣ вѣрующаго въ «отечественныхъ» боговъ патріота своего города; новая же эпоха надѣется этими средствами задержать индивидуалистическое разложеніе общества, подготовить отдѣльныя личность къ самочинному одушевленію тѣми н о в ы м и формами религіозной и общественной жизни, которыя проповѣдуются философами.

Послѣ этой общей схемы мы можемъ обратиться къ болѣе детальному изложенію.

Въ гомеровскую эпоху на первомъ планѣ въ воспитаніи стояли заботы о физической сторонѣ юношества, о развитіи въ немъ силы и ловкости, о подготовкѣ къ охотничьимъ и ратнымъ подвигамъ. Въ слѣдующій затѣмъ періодъ широкаго и всесторонняго развитія греческой жизни, заканчивающійся V вѣкомъ до Р. Х., умственное образованіе получаетъ значеніе, равное съ физическимъ; въ это именно время слагается идеалъ «калокагатіи»—гармоническаго развитія всѣхъ физическихъ и психическихъ силъ и задатковъ, внѣшней и внутренней красоты и доброты, тѣлесной и душевной юности и свѣжести, здоровья и радостнаго настроенія,—тотъ идеалъ, который сталъ классическимъ для Греціи, а черезъ нее и для новыхъ народовъ.

Это воспитаніе лишь отчасти давалось школой, въ немъ огромную роль играли еще другіе элементы: участіе въ политической и религіозной жизни своего города, въ національно-религіозныхъ играхъ и празднествахъ и т. д. Всѣ вообще школы были частными учрежденіями; въ начальныя мальчики поступали, повидимому, большею частію на седьмомъ году; учили ихъ чтенію, письму и счету, а затѣмъ заучивали и декламировали подъ звуки лиры или кноары тѣ поэтическія произведенія (особенно Гомера), въ которыхъ выразились традиціонные идеалы греческаго народа. Для гимнастическихъ упражненій служили гимназіи и палестры—обширные дворы, окружен

ные колоннадами, бассейнами для плаванія и рядомъ залъ. Упражнялись голыми, причемъ тѣло натирали масломъ и посыпали пескомъ, чтобы оно не было скользкимъ и въ борьбѣ можно было крѣпче обхватить противника. Важнѣйшихъ упражненій было пять («пятерное состязаніе» —пентатлонъ): бѣгъ, метаніе диска, прыганье, метанье копій и борьба. На національныхъ, общегреческихъ праздествахъ какъ бы подводились итоги всему этому образованію. На всенародныхъ играхъ (важнѣйшія въ Олимпіи, въ Дельфахъ, въ Истмѣ и Немеѣ)— въ присутствіи огромной толпы зрителей со всѣхъ концовъ Эллады— происходили состязанія въ пентатлонѣ, въ атлетикѣ, въ бѣгѣ на колесницахъ: побѣдители получали почетные вѣнки и становились національнымъ знаменитостями, тѣнь славы которыхъ падала и на ихъ родной городъ. На этихъ играхъ давались также театральныя представленія, исполнялись музыкальныя произведенія, выставлялись художниками ихъ картины, статуи, читались отрывки изъ поэтическихъ, историческихъ и научныхъ новинокъ. То, что въ наше время представляется порознь церковными торжествами, гимнастическими и пѣвческими праздниками, скачками и концертами, театральными представленіями и популярными лекціями, художественными и ремесленными выставками, -все это соединялось, особенно въ Олимпіи, въ одну картину. Посѣтителямъ игръ непосредственно представлялась культура народа во всѣхъ ея направленіяхъ, могущественно вліяя на ихъ умъ и душу.

Въ теченіе VII и VI в.в. до Р. Х. греческій народъ быстро прогрессируетъ. Образуются—сначала въ Малой Азіи, а затѣмъ въ Сициліи и въ самой Элладѣ -крупные торговые центры, вступающіе въ оживленныя сношенія со всѣми побережьями Средиземнаго моря и даже со странами по Черному морю, съ Аравіей и Индіей. Развитіе торговли обогащаетъ греческіе города; въ нихъ образуется значительный классъ зажиточныхъ, обладающихъ досугомъ людей; начинаютъ развиваться искусства, наука и философія. Люди перерастаютъ старыя, наивныя формы религіозной мысли, старую, узкую мораль и неразмышляющій патріотизмъ. Является стремленіе во всемъ отдавать себѣ отчетъ, все подвергать критикѣ. Около нѣкоторыхъ мыслителей образуются школы, собираются группы ихъ учениковъ.— сначала еще не особенно многочисленныя, состоявшія изъ лицъ, принадлежавшихъ къ аристократіи.

Изъ такихъ школъ наиболѣе знаменитой является школа Пиѳагора (582—484 г. до Р. Х.) въ южно-итальянскомъ городѣ Кротонѣ, основавшая имъ, повидимому, по образцу египетскихъ и вавилонскихъ жреческихъ школъ; съ которыми Пиѳагоръ познакомился во время своихъ путешествій по Востоку. Для устройства этой школы Пиѳагору была отведена кротонцами усадьба, въ центрѣ которой стояло зданіе для преподаванія, а кругомъ шли жилыя и хозяйственныя строенія. Всѣ расходы покрывались изъ общей кассы, въ которую каждый ученикъ при поступленіи вносилъ свое имущество. Ученики допускались лишь послѣ строгаго искуса и обучались (обычно въ теченіе 5 лѣтъ) началамъ математики, грамматики, логики, философіи и религіозныхъ ученій. Вся жизнь до мельчайшихъ подробностей была

урегулирована обрядами и церемоніями, священнодѣйствіями, очищеніями, постановленіями объ одеждѣ и заповѣдями относительно пищи. Ученики болѣе тѣснаго кружка и самъ Пиѳагоръ вовсе не ѣли мяса и воздерживались отъ вина. Особо важное значеніе придавалъ Пиѳагоръ музыкѣ. Вечеромъ, передъ отходомъ ко сну, ученики пѣніемъ очищались отъ дневныхъ волненій и настраивали себя на спокойный, молитвенный ладъ; утромъ они также пѣніемъ должны были разгонять дремоту и лѣнь и возбуждать въ себѣ охоту къ дѣятельности. Поднимались они съ восходомъ солнца, воздавая почести свѣтилу дня. Потомъ читали вслухъ мѣста изъ Гомера и другихъ поэтовъ, а затѣмъ нѣсколько часовъ посвящали научнымъ занятіямъ. Во время прогулокъ они вели благочестивыя бесѣды; послѣ обѣда занимались общественными и домашними дѣлами, купались, отправляли богослуженіе и затѣмъ обдумывали весь протекшій день и провѣряли, что и какъ сдѣлано. Это былъ аристократическій монастырь, морально-аскетическое общежитіе на почвѣ эллинскаго язычества.

Иной характеръ принимаетъ образованіе въ Аѳинахъ выдвинувшихся послѣ греко-персидскихъ войнъ на первое мѣсто среди греческихъ государствъ. Въ V вѣкѣ Аѳины становятся центромъ, въ который стекается все передовое изъ тогдашняго греческаго міра. Государственное устройство Аѳинъ быстро демократизируется; демократизируется и высшее образованіе, мѣняя въ то же время свой характеръ. Изъ Малой Азіи и южной Италіи въ Аѳины пріѣзжаютъ многіе ученые («мудрецы»—софисты) и открываютъ здѣсь свои школы. Школы эти имѣютъ уже совершенно другой характеръ, чѣмъ, напр., школа Пиѳагора: софисты не ставятъ цѣлью своего преподаванія общее духовное перерожденіе людей; они не выбираютъ себѣ учениковъ по строгому искусу, а берутся за извѣстную плату сообщать каждому извѣстныя свѣдѣнія и навыки, особенно же имѣвшую столь большое значеніе въ античныхъ республикахъ науку краснорѣчія. Въ общихъ философскихъ вопросахъ большинство софистовъ примыкаютъ къ скептическимъ и индивидуалистически-релятивистическимъ точкамъ зрѣнія. Эти точки зрѣнія, имѣвшія глубокіе корни въ философіи той эпохи и бывшія необходимымъ звеномъ въ исторіи человѣческой мысли, распространялись въ широкой публикѣ, не могли не упрощаться и не опошляться — подчасъ до приближенія къ самому простому теоретическому и морально-общественному произволу отдѣльнаго лица. И это было тѣмъ естественнѣе, что общее состояніе нравовъ въ Греціи той эпохи оставляло желать очень многаго. «Демократія была въ значительной степени [1]) сама виновна въ томъ, что общественное мнѣніе начало теперь отворачиваться отъ нея. Равноправіе для всѣхъ—таково было магическое слово, посредствомъ котораго эллинская демократія въ эпоху персидскихъ войнъ низвергла существовавшія политическія формы, чтобы на ихъ мѣсто поставить владычество большинства. Теперь, когда эта цѣль была достигнута, начали сознавать, что и здѣсь дѣйствительность имѣетъ совершенно иной

---

[1]) Ю. Б е л о х ъ. Исторія Греціи. Пер. М. Гершензона, т. II, М. 1899, стр. 17 сл.

видъ, чѣмъ теорія. Низшіе слои общества далеко еще не были подготовлены къ пользованію тѣми обширными политическими правами, которыя имъ предоставлялъ демократическій строй. Что могли понимать въ вопросахъ внѣшней политики или въ сложныхъ финансовыхъ и административныхъ вопросахъ тѣ пролетаріи, которые наполняли народныя собранія и голоса которыхъ имѣли рѣшающій перевѣсъ? Масса неизбѣжно должна была становиться слѣпымъ орудіемъ въ рукахъ тѣхъ, кто умѣлъ пріобрѣсти ея довѣріе». А самымъ простымъ и популярнымъ средствомъ овладѣть массой было доставленіе ей матеріальныхъ выгодъ на счетъ государства... И демагоги въ Аѳинахъ постоянно проводятъ законы о вознагражденіи изъ казны гражданъ, отправляющихъ общественныя функціи—особенно въ народномъ судѣ присяжныхъ (въ геліайѣ). Чтобы затруднить подкупы, число присяжныхъ все увеличиваютъ, и такимъ образомъ цѣлыя толпы гражданъ кормятся за счетъ отправленія обязанностей геліастовъ.

Такое положеніе дѣлало «совершенно невыносимымъ состояніе судопроизводства... Самостоятельное, юридически обоснованное мнѣніе можно было встрѣтить у судей этого рода только въ очень рѣдкихъ случаяхъ; обыкновенно исходъ дѣла зависѣлъ отъ ловкости обвинителя или защитника...» Зло это меньше чувствовалось въ гражданскихъ процессахъ, гдѣ исходъ лично для присяжныхъ не имѣлъ значенія; но оно совершенно искажало ходъ процессовъ политическихъ, и «длинный рядъ несправедливыхъ рѣшеній, красной нитью проходящихъ черезъ всю исторію аѳинскаго народнаго суда отъ Перикла до Фокіона, ясно показываетъ, чего можно было ожидать отъ подобнаго трибунала...» Хуже всего было то, что нерѣдко геліасты явно несправедливо рѣшали дѣла противъ богатыхъ людей, чтобы конфискаціей ихъ имущества пополнить государственную казну, изъ которой и имъ перепадетъ кое-что за отправленіе ихъ судейскихъ обязанностей. «Со времени пелопоннесской войны сдѣлалось обычнымъ явленіемъ, что обвинитель предлагалъ присяжнымъ осудить обвиняемаго для того, чтобы изъ конфискованнаго имущества можно было уплатить жалованье судьямъ, такъ какъ другихъ средствъ для этого не существуетъ. Всѣмъ извѣстно,—говорилъ въ 400 г. одинъ аѳинскій ораторъ, что, пока въ кассѣ есть достаточно денегъ, совѣтъ не нарушаетъ закона; когда же государство находится въ денежной нуждѣ, тогда совѣтъ не можетъ не пользоваться доносами, не конфисковывать имущества гражданъ и не давать хода предложеніямъ самыхъ негодныхъ ораторовъ».

Эта система вела къ размноженію ложныхъ доносовъ и къ самымъ возмутительнымъ несправедливостямъ,—и «демократія обратилась въ господство одного класса, столь же тираническое, какъ олигархія VII в., съ тою лишь разницей, что тогда гнетъ исходилъ сверху, теперь снизу». Какую ненависть вызывалъ такой ходъ дѣлъ въ демократіяхъ, видно изъ того, что люди состоятельные стали соединяться въ тайныя общества («гетеріи») «съ цѣлью вліять на выборы и защищать другъ друга отъ произвола въ судахъ», давая при вступленіи въ эти общества клятву всячески вредить демосу...

Такое въ высшей степени печальное положеніе дѣлъ естественно

заставляло всѣхъ благомыслящихъ людей искать какого-либо выхода. И изъ тѣхъ же Аѳинъ выходитъ цѣлый рядъ плановъ поднять, посредствомъ радикальной реформы воспитанія, моральное состояніе греческаго гражданства, дать прочную опору для улучшенія общественныхъ отношеній. Одни со вздохами сожалѣнія обращали свои взоры на славное прошлое Аѳинъ и всей Греціи, на эпоху геройской борьбы съ персами; ихъ лозунгомъ было возвращеніе къ простымъ нравамъ и патріотической дисциплинѣ марѳонскихъ временъ. Выразителемъ идей этой группы былъ знаменитый комикъ Аристофанъ, выставившій въ комедіи «Облака» на посмѣшище новое, научное образованіе и индивидуалистическій произволъ въ правахъ извѣстной части аѳинской молодежи. Другіе идеализировали старое спартанское или старое персидское воспитаніе, находя, что при нихъ лучше всего обезпечивались молодежи тѣлесная сила, мужество и разумность: къ числу такихъ принадлежалъ ученикъ Сократа Ксенофонтъ, давшій въ своемъ романѣ «Кипропедія» (Воспитаніе Кира) прикрашенную картину воспитанія и подвиговъ основателя персидской монархіи. Наконецъ, третьи смотрѣли не назадъ, а впередъ, и не считая возможнымъ брать что-нибудь готовое, пытались выработать изъ имѣвшихся передъ глазами элементовъ нѣчто новое. Великимъ представителемъ этого направленія былъ Платонъ.

Платонъ (427—348 г. до Р. Х.),—толчокъ къ философскому развитію котораго былъ данъ его геніальнымъ учителемъ Сократомъ (469 - 399 г. до Р. Х.), истиннымъ педагогомъ по призванію,—развернулъ въ своемъ діалогѣ «Государство» картину идеальнаго общественнаго порядка,—такого, въ которомъ вмѣсто эгоизма, любостяжанія, жестокости и неразумія господствуютъ стремленіе къ общему благу, преданность общественному дѣлу, разумъ и справедливость. Для осуществленія этого идеала Платонъ привлекъ, въ качествѣ средствъ, самые разнообразные элементы—какъ лично имъ придуманные, такъ и взятые изъ дѣйствительности, особенно изъ Египта, Спарты и Крита (дѣленіе на сословія, общественные столы—коммунизмъ потребленія, свободное положеніе женщинъ, характеръ сословія стражей и т. п.).

Въ противоположность моральной анархіи, извращенію и разложенію общественнаго духа, Платонъ исходитъ изъ идеи государства, какъ цѣлаго; онъ требуетъ, чтобы въ общемъ строѣ его всегда имѣлось въ виду общее благо, а не интересы той или другой личности или группы. Для достиженія этой цѣли, само собой понятно, государственная власть должна быть всемогуща, безусловна: она должна простираться рѣшительно на все и безъ всякихъ ограниченій, ибо только такая власть будетъ въ состояніи поддержать въ обществѣ духъ истинной общественности. Вмѣстѣ съ тѣмъ, эта власть должна быть въ рукахъ истинно лучшихъ людей, такъ какъ только такіе люди будутъ въ состояніи руководиться во всѣхъ дѣлахъ одной справедливостью, однимъ стремленіемъ къ общему благу. Выводя образованіе государства изъ принципа общественнаго раздѣленія труда, Платонъ полагаетъ, что для выполненія трехъ важнѣйшихъ общественныхъ функцій: производительной дѣятельности, защиты отъ враговъ и управленія—должны существовать три группы лицъ, три сословія, трудъ которыхъ долженъ

быть строго спеціализированъ. Это сословія: земледѣльцевъ и ремесленниковъ, стражей (воиновъ) и философовъ-правителей. Строгаго разграниченія по *происхожденію* нѣтъ: лучшія изъ дѣтей земледѣльцевъ и ремесленниковъ принимаются въ сословіе стражей, а изъ стражей лучшіе выбираются въ правители. Но разъ лицо отнесено къ тому или другому сословію, оно спеціализируется на профессіи этого сословія: одни занимаются только производствомъ предметовъ потребленія, другіе только готовятъ себя къ войнѣ и воюютъ, третьи только управляютъ. Въ такомъ государствѣ нѣтъ и не должно быть законовъ. Законъ всегда несправедливъ, потому что, какъ бы онъ ни былъ хорошъ въ тотъ моментъ, когда онъ изданъ, онъ немедленно перестаетъ быть хорошимъ, такъ какъ жизнь непрестанно измѣняется, и всякій законъ тотчасъ же начинаетъ отставать отъ жизни. Глубоко и тонко подмѣтивъ этотъ недостатокъ всякаго закона, Платонъ пришелъ къ слишкомъ радикальному рѣшенію трудности: онъ предложилъ замѣнить всѣ законы декретами справедливыхъ «правителей» государства, регулирующими непосредственно каждый конкретный случай, каждый отдѣльный общественный фактъ.

Но какъ же обезпечить безусловное господство идей общаго блага и справедливости въ этихъ идеальныхъ правителяхъ государства?.. Для этого, по мнѣнію Платона, надо, во-первыхъ, съ корнемъ вырвать у нихъ эгоизмъ, а во-вторыхъ, положительно подготовить ихъ при помощи весьма продолжительнаго и особенно тщательнаго воспитанія.

Для достиженія первой цѣли у воиновъ и правителей должны быть отняты основные и самые могущественные источники личнаго интереса: собственность и семья. Они не имѣютъ ничего своего и содержатся на счетъ государства, т.-е. на счетъ работы земледѣльцевъ и ремесленниковъ. Они обѣдаютъ за государственными общественными столами, получаютъ отъ государства жилище и одежду, оружіе и все остальное, нужное для жизни и для ихъ профессіональной дѣятельности. При этихъ условіяхъ всѣ ихъ помыслы, всѣ ихъ чувства будутъ направлены, по мнѣнію Платона, на благо коллективнаго цѣлаго... Нѣтъ у нихъ и индивидуальной семьи: для произведенія потомства правителями назначаются опредѣленные сроки, въ которые мужчины имѣютъ общеніе съ женщинами—по жребію, какому какая достанется. Насилуя такимъ радикальнымъ образомъ личныя склонности, принципіально отдавая вопросы наслѣдственности въ руки случая, Платонъ пробуетъ, однако, соблюсти до нѣкоторой степени и интересы расы при помощи хитрости: онъ рекомендуетъ правителямъ тайкомъ подмѣнять и комбинировать жребіи такъ, чтобы нѣкоторыя пары составлялись изъ отборныхъ индивидуумовъ и чтобы такимъ образомъ могло происходить совершенствованіе породы. И тутъ, какъ мы видимъ, Платонъ геніально подмѣтилъ одну изъ важнѣйшихъ проблемъ человѣческаго общежитія—проблему улучшенія самой человѣческой породы, великую проблему борьбы съ вырожденіемъ посредствомъ отбора производителей. Наше время должно особенно чувствовать остроту этой проблемы, такъ какъ въ современномъ обществѣ рѣшеніе ея не только не достигнуто, но и ушло въ безконечную даль подъ вліяніемъ мо-

ральныхъ соображеній и индивидуалистическаго обоснованія всей современной культуры.

Всѣхъ дѣтей, родившихся послѣ извѣстнаго періода зачатій, каждый взрослый мужчина считаетъ своими дѣтьми,—и такимъ образомъ, по мнѣнію Платона, всѣ воины и правители сплачиваются какъ бы въ единую семью. Такъ какъ воспитаніе дѣтей (кромѣ перваго возраста) имѣетъ государственную организацію, то большинство женщинъ освобождается отъ заботъ по уходу за ними, и Платонъ требуетъ полнаго уравненія женщины съ мущиной: женщины класса воиновъ должны нести военную службу, заниматься гимнастикой вмѣстѣ съ мужчинами и вообще получать свойственное этому классу воспитаніе. Несомнѣнно, Платонъ допускаетъ для нихъ и возможность становиться во главѣ государства, входить въ составъ философовъ-правителей... Платонъ самъ сознавалъ огромную смѣлость своей идеи радикальнаго «равноправія» женщинъ— при томъ невысокомъ положеніи, какое занимала женщина въ Греціи вообще и въ частности въ Аѳинахъ.

Воспитаніе дѣтей класса воиновъ начинается съ игръ, которымъ дѣти предаются въ возрастѣ отъ трехъ до шести лѣтъ; въ это же время дѣтямъ разсказываютъ преданія о богахъ,—но не обычные, ходячіе мѳы эпоса и драмы, въ которыхъ боги сплошь и рядомъ изображаются мелочными, мстительными, коварными, волшебниками, мѣняющими одинъ образъ на другой,—а лишь строжайшимъ образомъ очищенные, въ которыхъ богъ является благимъ, неизмѣняющимся существомъ. Точно такъ же поэзія должна разрушать въ дѣтяхъ страхъ смерти,—она должна изображать загробную жизнь возможно болѣе привлекательной, чтобы они были храбры и рисковали жизнью. Поэты не имѣютъ права сочинять, будто неправедные люди бываютъ иногда счастливыми, а праведные несчастными: они должны утверждать въ умахъ связь между идеями счастья и общественнаго долга. Если же кто изъ поэтовъ не подчинится такимъ ограниченіямъ, онъ подлежитъ изгнанію изъ государства. Поэзія и всякое вообще искусство, а также религія должны преслѣдовать исключительно моральныя цѣли,—такова великая идея Платона, къ которой въ наши дни вернулся Толстой.

Съ 7 до 0 лѣтъ дѣти упражняются въ гимнастикѣ, къ которой Платонъ относитъ и пляску. Съ 10 лѣтъ начинается книжное ученіе—чтенію и письму; съ 14 лѣтъ отроки обучаются музыкѣ и заучиваютъ поэтическія произведенія, а съ 16 изучаютъ математическія науки: ариѳметику, геометрію и астрономію. Съ 18 до 20 лѣтъ юноши занимаются военными упражненіями. Въ 20 лѣтъ происходятъ испытанія, въ зависимости отъ результатовъ которыхъ большинство становятся рядовыми воинами, а наиболѣе одаренные и знающіе приступаютъ къ высшему циклу образованія. Еще 10 лѣтъ изучаютъ они, съ одной стороны, тѣ же науки, съ которыми они знакомились раньше,—только въ болѣе общей и строгой формѣ, а съ другой—«діалектику» (т.-е. философію). Въ 30 лѣтъ, послѣ вторыхъ испытаній, менѣе успѣвшіе поступаютъ на практическую государственную службу, занимаютъ мѣста исполнителей велѣній философовъ, а болѣе даровитые еще 5 лѣтъ занимаются діалектикой. Затѣмъ, въ

теченіе еще 15 лѣтъ они состоятъ ближайшими помощниками правителей-философовъ, принимая участіе въ управленіи. Наконецъ, въ 50 лѣтъ, когда они достигнутъ высшей ступени философскихъ занятій—созерцанія Идеи блага, они вступаютъ въ полноправные члены группы философовъ-правителей.

Этотъ планъ воспитанія касается, по Платону, только дѣтей воиновъ и философовъ-правителей; Платонъ ничего не говоритъ о воспитаніи дѣтей земледѣльцевъ и ремесленниковъ. Тѣмъ не менѣе, это вовсе не значитъ, что Платонъ смотрѣлъ на «третье сословіе» какъ на нестоящее вниманія правителей. Платонъ не представлялъ, да и не могъ (по условіямъ науки того времени) представить себѣ коллективистической организаціи производственныхъ силъ общества и потому оставилъ производительные классы въ условіяхъ частнаго хозяйства; но несомнѣнно (какъ это доказываетъ Пёльманъ), онъ и отъ трудовыхъ классовъ требовалъ того же д у х а—той же преданности интересамъ цѣлаго, какъ и отъ высшихъ классовъ. Несомнѣнно, что всѣ предписанія относительно религіи, поэзіи, искусствъ, морали и т. д. распространялись и на «земледѣльцевъ и ремесленниковъ». Было бы безсмысленно поднимать на высоту самоотверженнаго служенія долгу настроеніе воиновъ и правителей, если бы тутъ же рядомъ, въ трудящихся классахъ, жило все то, къ чему Платонъ относился съ такимъ осужденіемъ. Очевидно, д у х ъ долженъ былъ быть во всемъ государствѣ о д и н ъ,—но только одними онъ долженъ былъ, такъ сказать, вырабатываться, другими—охраняться отъ внѣшнихъ враговъ, третьими ваосприниматься. Вѣдь философы-правители должны были регулировать воспитаніе и всю жизнь общества по тѣмъ же основнымъ идеаламъ, въ духѣ которыхъ они сами воспитались.

Такова эта смѣлая и величественная попытка набросать планъ того, какимъ образомъ можно было бы дисциплинировать распадавшееся общество, вырвать въ немъ съ корнемъ эгоизмъ, любостяжаніе, всякаго рода борьбу и преступленія и вдохнуть во всѣхъ стремленіе служить общему благу [1]). Мы не будемъ критиковать этой теоріи,—для этого нужно больше мѣста, чѣмъ какимъ мы располагаемъ; но какія бы сокрушающія возраженія ни были противъ нея выставлены, она навсегда останется памятникомъ духа одного изъ высочайшихъ геніевъ человѣчества, «христіанина раньше христіанства», какъ называли иногда Платона въ средніе вѣка.

Съ педагогической утопіей Платона несогласенъ Аристотель (384 — 322 г. до Р. Х.), стоящій на противоположной, сравнительно съ Платономъ, точкѣ зрѣнія—на индивидуальномъ принципѣ. Государство, по Аристотелю, состоитъ изъ совокупности полноправныхъ (въ античномъ смыслѣ, т.-е. принимающихъ участіе въ народномъ собраніи и въ судѣ присяжныхъ) гражданъ, соединяющихся въ общежитіе въ силу естественнаго стремленія, ибо человѣкъ есть «животное

---

[1]) Картина идеальнаго общественнаго устройства, данная Платономъ въ діалогѣ «Государство», имѣла огромное вліяніе на послѣдующее развитіе мысли: на Платона опирались почти всѣ позднѣйшіе авторы коммунистическихъ утопій. Въ наше время изъ педагогическихъ мыслителей къ нѣкоторымъ идеямъ Платона вернулся П. Н а т о р п ъ въ своей «Соціальной педагогикѣ».

политическое». Политическая жизнь ведетъ къ развитію добродѣтели и, въ свою очередь, нуждается въ добродѣтели для своего поддержанія. Добродѣтели образуются: умственныя—изученіемъ, нравственныя навыкомъ, практикой; такимъ образомъ очевидно, что для выработки добродѣтелей воспитаніе имѣетъ самое существенное значеніе.

Каждому общественному строю соотвѣтствуетъ особая организація воспитанія. Результаты воспитанія опредѣляются качествами природы даннаго человѣка, а затѣмъ привитыми ему навыками и полученнымъ имъ образованіемъ. «Необходимому» для жизни (напр., ремесламъ, физическому труду) надо обучать лишь настолько, насколько это прилично свободному человѣку: въ общемъ физическій трудъ занятіе рабское. До 5 лѣтъ дѣтей не утруждаютъ ученьемъ: они играютъ, подражая взрослымъ, слушаютъ разсказы (при чемъ отъ дѣтей слѣдуетъ отдалять рабовъ, вредящихъ своими суевѣріями и грубостью души развитію дѣтей); съ 5 до 7 лѣтъ дѣти присматриваются и прислушиваются къ тому, что имъ впослѣдствіи придется изучать. Съ 7 до 14 лѣтъ дѣти занимаются тѣлесными упражненіями и получаютъ начальное образованіе; съ 14 до 17 — обучаются музыкѣ и наукамъ: съ 17 до 21 — закаляются для войны тяжелыми упражненіями. Цѣль воспитанія - образованіе совершенныхъ гражданъ, носителей идеальной «калокагатіи», причемъ Аристотель, въ противоположность Платону, выдвигаетъ на очень видное мѣсто въ своемъ идеалѣ гражданина воспріимчивость къ прекрасному (какъ самоцѣль, независимо отъ его морализирующаго вліянія) и способность къ высшему наслажденію — къ наслажденію познаніемъ!

Такимъ образомъ, идеалъ личности у Аристотеля шире, богаче содержаніемъ; но зато общественно-педагогическія идеи Платона поражаютъ силой и выдержанностью воплощенной въ нихъ идеи цѣлаго, тѣхъ принциповъ справедливости и общаго блага, на которыхъ зиждется все зданіе платоновскаго идеальнаго государства,— и это впечатлѣніе остается даже и въ томъ случаѣ, если мы ясно поймемъ всю утопичность предлагаемыхъ Платономъ средствъ и способовъ веденія общественныхъ дѣлъ и всю неосуществимость перехода власти въ руки философовъ, радѣтелей справедливости, печальниковъ общаго счастья.

Платонъ и Аристотель были не только теоретиками воспитанія: они же явились создателями и первыхъ постоянныхъ высшихъ школъ [1]). Въ Аѳинахъ было нѣсколько такъ называемыхъ «гимназій», т.-е. учрежденій для гимнастическихъ упражненій молодежи. Въ одну изъ нихъ въ гимназію Академа, началъ ходить Платонъ, собирая тамъ около себя кружокъ учениковъ. Впослѣдствіи онъ купилъ участокъ земли, называвшій Академіей, около этой гимназіи, и перенесъ туда свою преподавательскую дѣятельность. Собственность на этотъ участокъ земли Платонъ передалъ своей школѣ, во главѣ которой онъ поставилъ назначеннаго имъ схоларха. Впослѣдствіи схолархи избирались

---

[1]) Кромѣ преподаванія въ своей школѣ, Аристотель былъ, какъ извѣстно, воспитателемъ Александра Македонскаго, которому онъ сумѣлъ дать чрезвычайно широкое образованіе.

самими учениками — членами школы: а когда это повело къ злоупотребленіямъ, выборъ схоларховъ сталъ зависѣть отъ мѣстной администраціи, прибѣгавшей для оцѣнки соискателей къ публичному конкурсу... Подобнымъ же образомъ были основаны въ Аѳинахъ и другія школы: перипатетическая (или «Лицей») — Аристотелемъ около гимназіи Ликея, стоическая — Зенономъ изъ Китія, около гимназіи «Расписного портика» (στοὰ ποικίλη) и эпикурейская — Эпикуромъ, также на купленномъ имъ участкѣ земли, въ такъ называемомъ «саду Эпикура».

На дальнѣйшее развитіе педагогическихъ воззрѣній древности имѣла особенное вліяніе стоическая школа съ ея идеаломъ твердаго и стойкаго духомъ мудреца, мужественно выносящаго удары судьбы и отказывающагося отъ всего, достиженіе чего выходитъ за предѣлы силъ его собственной личности, отъ всего, въ чемъ онъ зависитъ отъ случая, судьбы или произвола другихъ людей. Эта дальнѣйшая исторія педагогической мысли древности тѣсно связана уже съ эпохой римскаго владычества.

Римъ также пережилъ переворотъ въ воззрѣніяхъ своихъ гражданъ на религію, мораль и общественныя отношенія, аналогичный тому, который произошелъ въ Греціи и ея передовомъ государствѣ — Аѳинахъ — въ V и IV вв. до Р. Х. Въ Римѣ этотъ переворотъ постепенно происходитъ въ теченіе II вѣка до Р. Х. Разница только въ томъ, что Римъ не самъ вырабатывалъ новыя идеи, а принялъ ихъ въ готовомъ видѣ вмѣстѣ съ греческой философіей. Въ 135 г. въ Римъ пріѣхали, въ качествѣ пословъ, греческіе философы Карнеадъ, Діогенъ и Критолай, и ихъ лекціи много способствовали распространенію въ Римѣ плодовъ греческой мысли. Около того же времени въ Римѣ преподавалъ въ кружкѣ Сципіоновъ стоикъ Панэцій, имѣвшій большое вліяніе на этотъ передовой кружокъ. Въ это время Римъ уже переживалъ результаты полнаго несоотвѣтствія своего государственнаго устройства со своимъ фактическимъ положеніемъ владыки судебъ всего древняго міра. Номинально власть принадлежала всему римскому народу — въ народныхъ собраніяхъ. По мѣрѣ расширенія предѣловъ римской республики и дарованія правъ римскаго гражданства все болѣе широкимъ группамъ населенія Италіи, теоретически верховная власть демократизировалась, но фактически ее могли осуществлять въ народныхъ собраніяхъ только граждане, жившіе въ самомъ Римѣ или около него. Между тѣмъ, въ это время въ области самого Рима, а затѣмъ и во всей Италіи быстро разорялось старое, зажиточное крестьянство, составлявшее ранѣе главную массу гражданъ, и его земли скупались богатыми людьми, нажившимися отъ государственной службы и отъ военныхъ успѣховъ, отъ государственныхъ откуповъ и отъ торговли. Разоренные крестьяне, продавшіе свои участки, шли въ столицу, и Римъ наполнялся толпами голодныхъ пролетаріевъ, продававшихъ свое право голоса въ народныхъ собраніяхъ тому, кто умѣлъ лучше подкупить ихъ «хлѣбомъ и зрѣлищами», кто умѣлъ лучше польстить имъ. Само собой понятно, что какъ на верхахъ общества богатство, такъ въ низахъ бѣдность вели къ большому упадку нравственности; демократическое устройство

государства теряло всякое оправданіе и всякую опору, и не оставалось никакого другого выхода, кромѣ утвержденія монархіи. Приближалась римская «имперія».

Тщетно возставалъ противъ наплыва новыхъ идей, противъ распада общества суровый поклонникъ старой римской простоты и умѣренности, богобоязненнаго прямодушія и мужественной стойкости Катонъ Старшій; тщетно издавались законы противъ роскоши: ничто не могло остановить начавшагося процесса, и, говорятъ, самъ Катонъ на старости лѣтъ началъ учиться греческому языку. Такимъ образомъ постепенно пало старое, суровое крестьянское воспитаніе, готовившее къ тяжелому земледѣльческому труду и дававшее Риму такихъ стойкихъ и выносливыхъ солдатъ; вмѣсто него въ высшихъ классахъ распространилось принесенное изъ Греціи литературное, философское и риторическое образованіе; низшіе же классы, сильно пополнившіеся рабами, свезенными со всѣхъ концовъ древняго міра, оставались безъ всякаго образовательно-воспитательнаго воздѣйствія—вплоть до распространенія христіанства, и жили всяческими суевѣріями.

Изъ римскихъ теоретиковъ-педагоговъ надо упомянуть о Маркѣ Фабіи Квинтиліанѣ (род. 35 г. по Р. Х.), давшемъ въ своемъ сочиненіи «Наставленія въ краснорѣчіи» полную теорію образованія оратора, а также важныя замѣтки касательно воспитанія и обученія вообще.

Чрезвычайно важное значеніе въ эпоху римской имперіи имѣетъ все болѣе развивающееся вмѣшательство государства въ постановку (преимущественно высшаго — философскаго и риторическаго) образованія. Именно въ эту эпоху укореняется новая идея государственнаго регулированія образовательнаго дѣла. Большинство римскихъ императоровъ дѣлаютъ что-либо для высшихъ школъ. Юлій Цезарь даруетъ право римскаго гражданства всѣмъ преподавателямъ «благородныхъ искусствъ», большинство которыхъ было изъ грековъ. Августъ даетъ привилегіи врачамъ въ благодарность за излѣченіе его отъ болѣзни гидропатомъ Антоніемъ Мусою. Веспасіанъ (69-79 по Р. Х.) первый назначаетъ жалованье изъ государственной казны (100.000 сестерцій, около 10.000 рублей) преподавателямъ греческой и латинской риторики въ Римѣ; первымъ профессоромъ латинской риторики, получившимъ этотъ окладъ, былъ Квинтиліанъ. Адріанъ (117—138 по Р. Х.), кромѣ дарованія ряда льготъ грамматикамъ, риторамъ, врачамъ и философамъ, основываетъ въ Римѣ спеціальное зданіе для чтенія лекцій—такъ называемый Атеней; въ Аѳинахъ онъ строитъ нѣсколько роскошныхъ храмовъ, а также великолѣпный гимназій съ большой библіотекой. Антонинъ Пій (138 –161 г. по Р. Х.) освобождаетъ врачей, грамматиковъ и риторовъ отъ несенія тяжелыхъ муниципальныхъ обязанностей, отъ военной службы и квартирнаго постоя, а также ассигнуетъ еще 600.000 сестерцій на жалованье риторамъ и философамъ въ разныхъ школахъ имперіи. Маркъ Аврелій Философъ (161—180 по Р. Х.) создаетъ въ Аѳинахъ цѣлый университетъ... Еще раньше городъ Аѳины платилъ изъ своихъ средствъ жалованье нѣсколькимъ грамматикамъ и одному профессору риторики. М. Аврелій основываетъ вторую каѳедру риторики и даетъ деньги каждой изъ четырехъ главныхъ философскихъ школъ Аѳинъ (акаде-

мической, перипатетической, стоической и эпикурейской) на учрежденіе двухъ каѳедръ. Такимъ образомъ формируется цѣлая высшая школа съ 10 каѳедрами: двумя словесными и восемью философскими. Профессоровъ краснорѣчія назначаетъ самъ М. Аврелій, а выборъ философовъ предоставляетъ своему другу и бывшему учителю Героду Аттику. Не останавливаясь на мѣрахъ другихъ императоровъ, мы укажемъ еще на организацію университета въ Константинополѣ Ѳеодосіемъ II въ 425 г. по Р. Х. Въ этомъ университетѣ была 31 штатная каѳедра: 10 профессоровъ латинской грамматики и столько же греческой, 3 латинскихъ ритора и 5 греческихъ, 2 профессора права и 1 профессоръ философіи.

Подобнаго же рода школы существовали и во многихъ другихъ городахъ имперіи. Кромѣ высшихъ школъ въ Аѳинахъ, Римѣ и Константинополѣ, особенно славилась юридическая школа въ сирійскомъ городѣ Беритѣ; цѣлая сѣть школъ охватывала весь Востокъ, а также Италію, Галлію и Испанію. Извѣстны школы въ Массиліи, Бурдигалѣ, Августодунумѣ, Тулузѣ, Карѳагенѣ, Медіоланумѣ, Неаполѣ, въ Александріи, Навкратидѣ, Антіохіи, Эфесѣ, Смирнѣ, Родосѣ и въ другихъ городахъ.

Постепенно, по мѣрѣ христіанизаціи имперіи, преподаваніе языческой философіи теряетъ свой кредитъ, а императоръ Юстиніанъ въ 529 г. наноситъ ему въ Восточной Имперіи рѣшительный ударъ: онъ отнимаетъ назначенные М. Авреліемъ оклады 8 аѳинскихъ каѳедръ философіи и даже конфискуетъ собственныя средства академической школы. Послѣ этого семь аѳинскихъ профессоровъ философіи переселяются въ Персію.

Нѣкоторыя свѣдѣнія о внѣшней организаціи быта студентовъ этихъ школъ мы можемъ почерпнуть изъ дошедшаго до насъ указа императоровъ Валентиніана I, Валента и Граціана префекту города Рима относительно надзора за учащимися юношами. Эдиктъ этотъ требуетъ, чтобы молодые люди, пріѣхавшіе въ Римъ учиться, подавали магистру ценза письменный документъ отъ своего провинціальнаго начальства съ разрѣшеніемъ на выѣздъ и съ указаніемъ родныхъ и ихъ семейнаго положенія, а также указывали свой римскій адресъ и то, какими науками они будутъ заниматься. Чины ценза должны были внушать учащимся, чтобы они не слишкомъ увлекались театромъ и попойками и не вступали въ преступныя сообщества. Студентовъ дурного поведенія предписывалось подвергать тѣлеснымъ наказаніямъ, сажать на корабли и водворять на родину; успѣвающіе же могли учиться въ Римѣ до 20-лѣтняго возраста, когда они должны были возвращаться домой для несенія тамъ государственной и муниципальной службы. Каждый годъ императору должны были доставляться краткія свѣдѣнія о способностяхъ и успѣхахъ каждаго учащагося, чтобы императоръ могъ имѣть ихъ въ виду, когда ему понадобятся люди.

Въ этихъ рамкахъ текла живая и напряженная умственная жизнь послѣднихъ вѣковъ римской имперіи; въ такихъ школахъ получили образованіе и великіе отцы христіанской церкви: такъ, Григорій Богословъ провелъ цѣлыхъ десять лѣтъ въ высшей школѣ Аѳинъ, которыя

онъ впослѣдствіи съ нѣжнымъ чувствомъ называлъ «Золотыми Аѳинами».

Конецъ всей этой школьной системѣ положило на Западѣ великое переселеніе народовъ и постепенное распаденіе почти всѣхъ общественныхъ организацій. Школы Восточной Имперіи также много терпѣли отъ непрерывныхъ нападеній на отдѣльныя провинціи арабовъ, турокъ, славянъ и другихъ враговъ имперіи. Тѣмъ не менѣе, въ нѣсколькихъ центрахъ Византійскаго государства, и преимущественно въ Константинополѣ, традиція высшаго учепаго образованія держалась въ теченіе всѣхъ среднихъ вѣковъ до самаго взятія Константинополя турками.

ЛИТЕРАТУРА. К. Шмидтъ. 1) Исторія педагогики, т. I (переводъ съ 4-го изд.), М. 1890 (богатый матеріалъ); 2) О. Вилльманъ. Дидактика какъ теорія образованія. Т. I. М. 1904 (краткій очеркъ); 3) Л. Модзалевскій. Очеркъ исторіи воспитанія и обученія, т. I, 3 изд. Спб. 1892 (компиляція по Шмидту); 4) Р. Пёльманъ. Исторія античнаго коммунизма и соціализма (въ серіи «Общая исторія европейской культуры». Спб. 1910, характеристика педагогическихъ воззрѣній Платона); 5) Платонъ. Государство, пер. Карпова. Спб., 1863; 6) П. Г. Рѣдкинъ. Изъ лекцій по исторіи философіи права, т.т. IV и V, Спб. 1890 (детальное изложеніе и частію переводъ діалоговъ: Государство и Законы); 7) Кн. Е. Н. Трубецкой. Соціальная утопія Платона (Вопросы фил. и псих., 1908, №№ 1 и 2); 8) И. И. Новосадскій. Педагогическіе идеалы Платона (Варшавскія университет. извѣстія, 1904, № 1, стр. 1—22; авторъ разрозненно излагаетъ отдѣльные педагогическіе взгляды Платона внѣ связи ихъ съ общественной утопіей послѣдняго: поэтому и матеріалъ онъ беретъ не столько изъ діалога «Государство», сколько изъ «Законовъ» и изъ другихъ платоновскихъ діалоговъ, въ которыхъ имѣется также не мало замѣчаній по педагогическимъ вопросамъ); 9) Аристотель. Этика, пер. Э. Л. Радлова, Спб. 1908; Политика, пер. Н. Скворцова, М. 1865, со статьей переводчика: Ученіе Аристотеля о воспитаніи. 10) Рѣдкинъ. Изъ лекцій и т. д., томы VI и VII (изложеніе Политики Аристотеля); 11) И. В. Цвѣтаевъ. Изъ жизни высшихъ школъ римской имперіи. М. 1902; 12) K. A. Schmid. Geschichte der Erziehung. I Band. 1884; 13) L. Grasberger. Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum. 3 Theile. 1864 –1881; 14) Böttticher. Olympia, das Fest und seine Stätte. 1883; 15) Ussing. Erziehung und Jugendunterricht bei den Griechen und Römern, 1885; 16) A. Kapp. Platon's Erziehungslehre. 1833. P. 17) Tannery. L'éducation platonicienne. (Revue philos., vv. X—XI); 18) Cuers. Platon's und Aristoteles Ansichten über den pädagogischen Bildungsgehalt der Künste. (Neue Jahrbücher für Philol. u. Pädagogik, 98 Band); 19) W. Oncken. Die Staatslehre des Aristoteles. 1870—75; 20) O. Willmann. Aristoteles als Pädagog und Didaktiker. 1909 (въ серіи: Die grossen Erzieher; тамъ же обѣщана монографія P. Natorp'a о Платонѣ). 21) Бузескулъ. Школьное дѣло у древнихъ грековъ по новымъ даннымъ. (Вѣстникъ Европы, апр. 1911 г.); здѣсь указана и новая литература вопроса; 22) Ziebarth. Aus dem griechischen Schulwesen. 1909 (его же: Aus der antiken Schule, 1910—собраніе текстовъ въ коллекціи Lietzmann'a Kleine Texte etc.); 23) Girard. Lè ducation athénienne au V et IV siècle av. I. C., 2 cd.; 1891; 24) Freeman. Schools of Hellas 3 cd. 1908. См. также педагогическія энциклопедіи Schmid'a, Baumeister'a и др.

Подробную библіографію о педагогическихъ воззрѣніяхъ Платона, Аристотеля и другихъ мыслителей см. Шмидтъ. Ист. педагогики, т. I; Schmid, Geschichte der Erziehung, B. I; Ueberweg, Grundriss der Geschichte der Philosophie, B. I. и въ другихъ сочиненіяхъ по исторіи древней философіи и литературы.

Христіанство и средневѣковая педагогика.

Можетъ быть, ни въ одной культурѣ вопросъ о воспитаніи человѣка не стоялъ такъ настоятельно, какъ въ культурѣ христіанской. Иныя религіи, даже монотеистическія, какъ іудейство и магометанство, совсѣмъ не ставили человѣку такихъ настойчивыхъ и категорическихъ требованій объ измѣненіи всего человѣческаго существа, какъ это дѣлаетъ христіанство. Въ этомъ отношеніи къ христіанству приближается только буддизмъ и другія индусскія религіи, тоже открывающія передъ человѣкомъ безконечную лѣстницу совершенствъ, вершина которой сливается съ Абсолютнымъ. Прямой выводъ отсюда былъ бы тотъ, что христіанство должно было особенно тщательно озаботиться вопросомъ воспитанія человѣка, должно было создать свою педагогику, свои школы, свои методы, и, однако, мы должны согласиться, что христіанской педагогикѣ нѣтъ, что школъ своихъ (въ точномъ и совершенномъ смыслѣ этого слова) христіанство никогда не имѣло, что своихъ педагогическихъ теорій (опять таки въ обычномъ смыслѣ этого слова) христіанство не создало. Вмѣсто этого на всемъ протяженіи христіанской исторіи мы видимъ двѣ группы фактовъ: 1) м о н а с т ы р и и подвижничество, какъ орудія воспитанія человѣка и 2) школы к о м п р о м и с с н а г о типа, гдѣ христіанство преподается вмѣстѣ съ свѣтскими науками, гдѣ методы воспитанія опять таки смѣшаннаго характера, равно какъ и цѣли.

М о н а с т ы р ь, к а к ъ ш к о л а. Для пониманія этого явленія надо помнить, что Церковь никогда не была однообразнымъ цѣлымъ; грубо выражаясь, въ ней всегда были свои «умѣренные» и свои «лѣвые»—радикалы и энтузіасты. Въ XIX вѣкѣ св. Серафиму Саровскому также мало дѣла до школы, педагогики и науки, какъ св. Француску въ XIII или Іоанну Богослову въ I-омъ вѣкѣ. Для нихъ задача стояла проще: выработать такую систему воспитательныхъ воздѣйствій, которыя бы прямо служили освобожденію человѣка отъ грѣха и водворенію его въ Царство Небесное. Такой системой и явилось подвижничество, монастыри. Создатели этой системы прошли мимо идеи школы по основаніямъ вполнѣ понятнымъ. Школа, гдѣ имѣется въ виду все-же прежде всего воспитаніе ума и пріобрѣтеніе знаній, гдѣ дѣти подвергаются воспитательнымъ воздѣйствіямъ всего нѣсколько часовъ, а потомъ предоставлены сами себѣ и своимъ семьямъ, не могла удовлетворить требованіямъ христіанскаго воспитанія. Наоборотъ, монастырь, съ точки зрѣнія теоріи личнаго спасенія, былъ самымъ подходящимъ учрежденіемъ. Въ немъ воспитывался весь человѣкъ, и главнымъ образомъ его сердце; воспитательные методы были религіознаго характера: частое богослуженіе, молитва, таинства, частая исповѣдь, руководство старцевъ, опытныхъ въ

духовной жизни; подъ дѣйствіемъ этихъ воспитательныхъ пріемовъ человѣкъ находился весь день и всю жизнь; отсѣкалось все «лишнее», могущее отвлечь человѣка отъ его главной цѣли: воспитываемый удалялся отъ семейныхъ и общественныхъ дѣлъ, отъ созерцанія «суеты» міра сего, часто даже отъ заботъ о хлѣбѣ насущномъ, такъ какъ монахи, а особенно отшельники, питались крайне скудно—и по качеству и по количеству. Со времени созданія монастырей долгимъ эмпирическимъ методомъ была открыта сложная система «преобразованія человѣка въ ангела», точно были изучены сложныя и тонкія душевныя движенія, склонности, страсти, зависимость ихъ между собой, законы душевной и тѣлесной жизни, — все это, конечно, съ той же точки зрѣнія — «спасенія души». Литература, посвященная этой «педагогической христіанской системѣ», положительно необъятна, и при всей своей односторонности заслуживаетъ вниманія психолога: бѣдь можно не ошибаясь утверждать, что ни одинъ ученый психологъ не имѣлъ такихъ непобѣдимыхъ импульсовъ къ изученію душевныхъ явленій, какъ отшельники и монахи въ борьбѣ съ своими страстями, гдѣ неточное знаніе грозило вѣчной гибелью, и гдѣ условія жизни были на рѣдкость подходящія для самонаблюденія — мертвая тишина пустыни, полное отсутствіе развлекающихъ моментовъ, одиночество.

И такъ, вотъ какія формы приняла потребность въ педагогической системѣ у христіанъ к р а й н я г о направленія: аскетика—какъ методъ, св. писаніе и молитва — какъ учебные предметы, духовники старцы—вмѣсто учителей, монастырь — вмѣсто школы. Внутренняя необходимость для христіанства именно этого пути станетъ еще яснѣе, если мы примемъ такую мысль: ничто такъ не чуждо христіанству, какъ мысль о постепенной п о д г о т о в к ѣ человѣка къ жизни, къ дѣлу, къ религіи, а между тѣмъ вѣдь это и есть идея школы. Для христіанина внутренно противны всякіе п е р е х о д ы, въ которыхъ еще нѣтъ самого дѣла: каждый моментъ жизни долженъ быть дѣломъ и жизнію, а не приготовленіемъ и переходомъ. Вотъ почему монастыри-школы суть въ то же время мѣста служенія Богу, вотъ почему Церковь не проявила ни таланта, ни интереса къ созданію школы внѣ монастыря, а то, что она создавала «въ міру», выходило компромиссно, неудачно; вотъ почему нѣтъ иной христіанской педагогики, кромѣ аскетики. Конечно, въ обычномъ словоупотребленіи педагогіей называютъ тѣ дѣйствія, которыя имѣютъ объектомъ дѣтей. Въ монастыряхъ воспитывали для подвижнической жизни гл. обр. взрослыхъ, но воспитывали и дѣтей; разницы въ методахъ воспитанія дѣтей и взрослыхъ не было, кромѣ развѣ того, что воспитатели принимали во вниманіе естественную слабость дѣтскаго возраста. Но съ христіанской точки зрѣнія, всѣ люди — несовершенные существа, своего рода дѣти, которыхъ надо учить и нестовать до самой смерти. Вотъ почему мы считаемъ себя въ правѣ сказать здѣсь нѣсколько словъ о «христіанской педагогикѣ», выработанной и примѣняемой до нашихъ дней въ монастыряхъ и пустыняхъ.

С у щ н о с т ь а с к е т и ч е с к а г о в о с п и т а н і я. Монашеская педагогика имѣетъ два большихъ отдѣла. Первый можно

было бы назвать (очень неточно) «воспитаніемъ нравственнымъ»: оно имѣетъ цѣлью приготовленіе человѣка путемъ различныхъ очищеній къ высшимъ духовнымъ состояніямъ, о которыхъ говоритъ второй отдѣлъ монашеской педагогики. Кромѣ обычныхъ евангельскихъ добродѣтелей существуютъ три основныя аскетическія добродѣтели: «бодренность, трезвенность и вниманіе», относящіяся къ тремъ сторонамъ психической жизни: къ волѣ, чувствамъ и сознанію. Бодренность состоитъ въ постоянной готовности воли къ дѣйствію, въ постоянной напряженности и свѣжести нервовъ и мышцъ: противоположныя свойства: лѣнь, разслабленность тѣла и воли, уныніе. Трезвенность есть чистота чувствъ, недопусканіе въ себѣ чувствъ, мрачащихъ сознаніе, нѣжащихъ, разслабляющихъ; всѣ чувства къ Богу людямъ и міру должны быть тщательно очищены отъ этихъ моментовъ сладкаго тумана, который довольно точно выраженъ въ стихѣ Фета:

И стало мутно въ головѣ
И на сердцѣ тепло...

Третья аскетическая добродѣтель - вниманіе — состоитъ въ отчетливомъ и активномъ вниманіи, направленномъ прежде всего на свой внутренній міръ, на движеніе чувствъ и страстей.

На пути къ развитію этихъ свойствъ стоитъ цѣлый рядъ пороковъ, грѣховъ, въ борьбѣ съ которыми и состоитъ главнымъ образомъ школа христіанина. По мѣрѣ умиранія отдѣльныхъ грѣховъ, растетъ въ воспитываемомъ внутренняя жизнь, для которой означенныя выше добродѣтели являются лишь условіями. Эта внутренняя жизнь —богообщеніе, или молитва — имѣетъ свои ступени, свои законы и свои методы воспитанія.

Вліяніе аскетической системы воспитанія на міръ. Блаженный Іеронимъ. Не слѣдуетъ думать, что аскетическое воспитаніе захватывало только монаховъ и отшельниковъ. Его дѣйствіе сказывалось и за стѣнами монастыря, прежде всего въ тѣхъ педагогическихъ совѣтахъ, которые монахи подавали мірянамъ. Вотъ, напр., какіе совѣты даетъ блаженный Іеронимъ въ письмѣ къ Лэтѣ о воспитаніи ея дочери. «Не надѣвай ей серегъ; не украшай образъ ея никакими бѣлилами и румянами». «Не пускай ее ходить по улицамъ, не позволяй ей открыто вкушать пищу». «Къ музыкѣ твоя дочь должна быть глуха: она даже знать не должна, для чего дѣлается флейта, лиры и цитры». «Ее надо поручить пожилой дѣвушкѣ, которая бы пріучила ее вставать по ночамъ на молитву и псалмопѣніе, а по утрамъ на хвалебные гимны». «Чтеніе Писанія пусть смѣняется молитвой и молитва чтеніемъ». «Такъ пусть минетъ для нея день; такъ пусть въ трудѣ застанетъ ее и ночь». «Пищей для нея пусть служитъ овощи и иногда рыба». Если для мальчиковъ Іеронимъ допускалъ занятія литературой, то дѣвочкамъ онъ это запрещаетъ. Прежде всего она должна учить псалтырь, потомъ перейти къ Притчамъ Соломона. Пусть она соревнуетъ Іову въ добротели и терпѣніи, а затѣмъ переходитъ къ Евангелію, которое она никогда не должна выпускать изъ рукъ; «Дѣянія» и «Посланія» слѣдуетъ

ей усвоить особенно тщательно. Когда же она наполнила сердце свое этими сокровищами, ей слѣдуетъ запечатлѣть въ своей памяти пророковъ, пятикнижіе, книги царей и книгу Эздры. Въ заключеніе она можетъ читать возвышенную «Пѣснь пѣсней».

Впрочемъ, съ IV вѣка увлеченіе монашеской жизнью стало такъ сильно, что не требовалось спеціальныхъ наставленій, чтобы вліяніе монашества сказалось бы и на воспитаніи дѣтей на жизни взрослыхъ мірянъ. Съ увеличеніемъ числа монастырей это вліяніе еще больше выросло безправное, раньше монашество не только слилось съ клиромъ, но очень рано заняло въ немъ господствующее положеніе въ качествѣ епископовъ духовниковъ, священнослужителей, миссіонеровъ, проповѣдниковъ, духовныхъ писателей. Воспитательное вліяніе монашества на народы Европы шло тремя путями: 1) дѣятельность и примѣръ самихъ подвижниковъ, 2) монашеская литература, 3) вліяніе церковно-административныхъ органовъ, главнымъ образомъ, епископовъ.

Воспитательное вліяніе монастырей на молодые народы Европы. Личное вліяніе воспитанниковъ пустыни и монастырей было огромно. Множество аскетовъ, столпниковъ, молчальниковъ, затворниковъ, людей способныхъ какъ на ужаснѣйшія самопстязанія, такъ и на величайшіе подвиги религіозной воли, производили неотразимое впечатлѣніе на фантазію и волю наивныхъ и грубыхъ народовъ Европы. Разсказы объ ихъ жизни и подвигахъ были необычайно популярны, а ихъ личное вліяніе часто было непререкаемо, какъ воля самого Бога. Особенно широкимъ авторитетомъ пользовались великіе миссіонеры-просвѣтители, какъ св. Бонифацій въ Германіи, св. Патрикъ и Коломбанъ въ Ирландіи и Галліи, Меѳодій и Кириллъ у славянъ и другіе. Вотъ, напримѣръ, вкратцѣ житіе св. Коломбана. Прежде чѣмъ отдаться своему призванію, онъ выдержалъ тяжелую борьбу съ домашними. Истощивъ всѣ убѣжденія, его мать легла на порогъ и сказала, что онъ можетъ уйти, только перешагнувъ черезъ ея тѣло. Св. Коломбанъ перекрестился, обливаясь слезами, перешагнулъ черезъ мать и ушелъ въ монастырь. Затѣмъ онъ самъ выстроилъ монастырь въ Галліи и сталъ заниматься проповѣдничествомъ среди язычниковъ. Тѣ такъ вѣрили въ его могущество, что приписывали ему власть надъ звѣрями и птицами. Но онъ укрощалъ не только дикихъ звѣрей, но и не менѣе дикихъ германскихъ конунговъ. Такъ, онъ смѣло изобличалъ развратнаго бургундскаго короля Тьерри, внука кровожадной Брунгильды; приглашенный благословить незаконнаго сына короля, святой отказался и ушелъ. При этомъ дворецъ чудеснымъ образомъ задрожалъ до основанія. Въ другой разъ, на приглашеніе короля благословить пищу, онъ сказалъ: « Не подобаетъ устамъ служителя Божія осквернятся пищей такого злодѣя». Наконецъ, раздраженный постоянными обличеніями король заключилъ святого въ тюрьму въ Безансонѣ, но святой, какъ говоритъ легенда, однимъ словомъ своимъ разрушилъ оковы и ушелъ изъ тюрьмы, уводя съ собою всѣхъ заключенныхъ.

Вообще типъ святыхъ человѣколюбцевъ, защитниковъ народа отъ притѣсненій власти, довольно распространенъ. Такъ, о св. Жер-

менѣ повѣствуютъ, что вся жизнь его была посвящена подвигамъ милосердія, выкупу плѣнныхъ и рабовъ. Когда у него выходили всѣ деньги, онъ становился печаленъ, а если ему удавалось достать денегъ, онъ радовался и говорилъ: «Возблагодаримъ Бога, пославшаго намъ ихъ для выкупа братьевъ нашихъ». О св. Элуа разсказываютъ, что, увидѣвши однажды преступниковъ, ведомыхъ на казнь, онъ помолился, и съ неба спустился туманъ, давшій возможность преступникамъ скрыться. Даже по смерти гробъ его творилъ подобныя же чудеса: такъ, къ нему однажды прикоснулся человѣкъ, закованный въ цѣпи, и цѣпи распались.

Многочисленныя житія святыхъ стали записываться очень рано. Въ VI вѣкѣ на Западѣ стали появляться уже цѣлые сборники легендъ о святыхъ—Григорія Турскаго, св. Ноткера, Рабана Мавра, Беды Достопочтеннаго и др. Воспитательное значеніе этой литературы станетъ особенно наглядимъ, если мы вспомнимъ, что это была единственная, доступная народнымъ массамъ, литература на протяженіи всего средневѣковья. Наглядное представленіе объ огромности этого литературнаго матеріала дастъ статистика огромнаго труда болландистовъ «Acta sanctorum», аналогичнаго нашимъ «Минеямъ». По подсчету Гизо въ 53 томахъ этого изданія заключается приблизительно 25 тысячъ житій святыхъ. Надо прибавить, что житія стали собираться очень поздно, что множество ихъ погибло, а многія не изданы и до сихъ поръ.

Другой родъ монашеской литературы—хроника—воспитывалъ въ читателѣ церковную точку зрѣнія на историческія событія; авторы хроникъ всячески превозносили дѣятелей, сочувствовавшихъ церкви, и чернили лицъ, враждебныхъ клиру и христіанству. Къ воспитательнымъ воздѣйствіямъ церкви надо отнести и устную проповѣдь, а равно и сборники поученій, толковавшій св. Писанія и т. п.

Перечень органовъ, которыми христіанство перевоспитывало варварскія массы, былъ бы неполонъ, если бы мы не упомянули о необычайномъ развитіи на рубежѣ древняго и средневѣковаго міра власти епископа. Когда варвары утвердились на новой территоріи, епископы стали естественными владыками городовъ и представителями населенія передъ варварами. Организованная сила церкви настолько импонировала нестройнымъ и лишеннымъ государственнаго смысла молодымъ народамъ, что епископы скоро сдѣлались совѣтниками конунговъ и ихъ руководителями въ знакомствѣ съ непривычными и непонятными для нихъ административными, финансовыми и муниципальными порядками римской имперіи.

Такимъ образомъ, Церковь совершила двойную работу: она перевоспитывала души варваровъ, ставя передъ ними идеалы милосердія, нравственнаго мужества, дѣйствія по объективнымъ цѣлямъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ она сохранила и передала новымъ народамъ все, что можно было сохранить отъ древней культуры: законы, остатки науки, литературные пріемы, даже отчасти самую литературу.

Двойственное отношеніе церкви къ языческой образованности. Послѣднюю задачу, сохраненіе античной культуры, исполнила, разумѣется, не та радикальная часть хри-

стіанской церкви, о которой мы говорили выше. Энтузіасты и прямолинейные послѣдователи христіанства охотно уничтожили бы всѣ слѣды язычества, какъ они и пытались сдѣлать, разрушая языческіе храмы, разбивая статуи боговъ, вырубая священныя рощи. «Книги ваши нужно бы сжечь,—говорилъ Арнобій язычникамъ,—потому что въ нихъ разсказывается о множествѣ ужасныхъ грѣховъ, мерзостей и пороковъ, и потому что онѣ развращаютъ добрыя сердца». Къ счастью для европейской культуры, такихъ крайнихъ мнѣній держалась не вся Церковь. Бо́льшая часть христіанъ не чуждалась языческаго міра, хотя и не принимала его цѣликомъ. Получилось смѣшеніе обѣихъ культуръ въ области ежедневнаго быта, науки, литературы, ш к о л ы. На послѣдней мы и остановимся.

Тѣ элементы церкви, которые не скрылись въ пустыняхъ или въ стѣнахъ монастырей, неизбѣжно приходили въ тѣснѣйшее соприкосновеніе съ языческимъ міромъ. Христіане служили въ войскахъ, занимали административныя должности, торговали; вообще, принятіе христіанства не измѣняло ничѣмъ внѣшняго положенія человѣка. Была, правда, одна должность, занятіе которой долго считалось предосудительнымъ для христіанина; это должность грамматика или ритора въ языческой школѣ. Тертуліанъ такъ говоритъ о несовмѣстимости дѣла преподаванія съ христіанствомъ:

«Преподаватель долженъ проповѣдывать о богахъ, онъ долженъ соблюдать языческіе праздники. Не долженъ ли онъ посвящать Минервѣ своихъ учениковъ? Не будетъ ли онъ запирать школу въ праздникъ Сатурна? Не будетъ ли принимать подарковъ на новый годъ въ честь Януса? Въ праздникъ Флоры не долженъ ли онъ будетъ украшать цвѣтами двери и стѣны школы?»

Прямой выводъ изъ этой тирады былъ бы тотъ, что, если христіанину нельзя быть преподавателемъ школы, то тѣмъ менѣе можно посылать туда христіанскихъ дѣтей. Однако ни самъ Тертуліанъ, ни другіе писатели-христіане не сдѣлали этого вывода. Необходимость давать дѣтямъ свѣтское образованіе была ясна даже самымъ крайнимъ христіанамъ. Такъ, Тертуліанъ называлъ литературу «орудіемъ и ключомъ къ жизни» и утверждалъ, что sine saecularibus studiis divina non prosunt, т.-е. что безъ свѣтскаго образованія нельзя приступать и къ богословію. Климентъ Александрійскій и Оригенъ были того же мнѣнія и считали языческую науку—литературу и философію—лучшей пропедевтикой къ христіанской мудрости. Св. Іустинъ Философъ самъ испыталъ этотъ путь, придя отъ платонизма къ христіанству, и поэтому не только не былъ противникомъ философіи, но самъ открылъ въ Римѣ философскую школу, которая соперничала съ школами язычниковъ-риторовъ. Другой примѣръ того же представляетъ Аѳинагоръ (тоже во второмъ вѣкѣ), носившій и по принятіи христіанства плащъ философа и стоявшій въ Александріи во главѣ платоновской школы. Общеизвѣстенъ фактъ, что многіе дѣятели первыхъ вѣковъ христіанства, признанные затѣмъ Церковью за святыхъ, прошли полный курсъ наукъ въ языческихъ школахъ Аѳинъ, Рима, Александріи. Таковы Григорій Богословъ, Іоаннъ Златоустъ, Василій Великій.

Изъ нихъ послѣдній, будучи уже епископомъ, посылалъ юношей своей паствы въ науку къ языческимъ риторамъ.

Каковы же были причины того, что христіане такъ упорно держались за свѣтскую науку? Прежде всего были къ этому причины практическія: Церковь нуждалась въ образованныхъ людяхъ для богослуженія, для веденія обширныхъ имущественныхъ, административныхъ, финансовыхъ дѣлъ. Другой, внѣшней же причиной было то, что образованные люди, вступая въ Церковь, и сами не оставляли своихъ занятій и соціальнаго положенія и, за рѣдкими исключеніями, не думали отрывать отъ міра и своихъ дѣтей; они попрежнему стремились дать имъ мѣсто въ обществѣ и обезпечить безбѣдное существованіе, а путь къ этому, какъ и теперь, былъ одинъ—образованіе. Другая группа причинъ болѣе внутренняго характера. Простодушное, наивное принятіе христіанства для многихъ было невозможно уже потому, что христіанство въ своей проповѣди и въ священныхъ книгахъ несло сложное ученіе о Богѣ, мірѣ, человѣкѣ, исторіи: къ этому ученію требовался научный и философскій комментарій; иначе оно обратилось бы въ неопредѣленный піэтизмъ, въ высокое моральное н а с т р о е н і е, не больше. Навстрѣчу богатому содержанію Откровенія шли старинные и неискоренимые навыки къ философіи у древняго міра. Этотъ паѳосъ философствованія не покидалъ воспитанника древнихъ культуръ и въ христіанствѣ, которое давало этому паѳосу новую пищу.

«Еще не опушились мои щеки,—говоритъ св. Григорій Богословъ,—а мною уже владѣла пламенная любовь къ словеснымъ наукамъ. Я старался обогатить свой умъ внѣшней ученостью, чтобы употребить ее въ пособіе истинному просвѣщенію». «Одна слава была для меня привлекательна—отличаться познаніями, которыя собрали Востокъ и Западъ и краса Эллады—Аѳины».

Не безъ внутренней борьбы шли христіане къ язычникамъ за ихъ мудростію. Многіе изъ нихъ переживали мучительныя терзанія и готовы были проклинать свѣтскую науку, а затѣмъ опять обращались къ ней. Эту борьбу испытали блаженный Августинъ, Василій Великій, Григорій Богословъ и мн. другіе, но особенно драматично повѣствуетъ о ней Іеронимъ. «Почти съ колыбели,—говоритъ онъ о себѣ,—я проводилъ время среди грамматиковъ, риторовъ и философовъ». «Припоминаю, какъ я прыгалъ въ комнатѣ для слугъ, праздники проводилъ въ играхъ и, вырванный изъ объятій бабушки, насильно былъ влачимъ къ жестокому грамматику Орбилію... Даже теперь, имѣя уже сѣдую и лысую голову, я часто вижу себя во снѣ одѣтымъ въ тогу и декламирующимъ передъ риторомъ свою рѣчь». Изъ числа древнихъ философовъ онъ читалъ и изучалъ Платона, Аристотеля, Порфирія и мн. другихъ. Съ большими издержками онъ составилъ себѣ библіотеку своихъ любимыхъ писателей и возилъ ее съ собою въ своихъ путешествіяхъ. Взялъ онъ ее и въ пустыню халдейскую, гдѣ предавался суровымъ подвигамъ и молитвѣ; «и такимъ образомъ,—говоритъ онъ,—я, окаянный, постился и намѣревался читать Тулія. Послѣ частыхъ безсонныхъ ночей, послѣ слезъ, исторгнутыхъ изъ глубины души, я все-таки принимался за Плавта. Если по временамъ

Государственная
ордена Ленина
БИБЛИОТЕКА СССР
им. В. И. ЛЕНИНА

я приходилъ въ себя и начиналъ читать пророковъ, меня ужасала необработанность ихъ рѣчи. Когда, такимъ образомъ, игралъ мною Древній Змій, напала на мое истощенное тѣло лихорадка и такъ пожирала меня, что оставались однѣ кости. Какъ вдругъ, восхищенный въ духѣ, я былъ представленъ къ престолу Судіи, гдѣ было столько свѣта, столько блеска отъ сіянія окружающихъ, что я упалъ на землю и не смѣлъ взглянуть вверхъ. На вопросъ о томъ, кто я, я назвалъ себя христіанномъ. Но Возсѣдавшій сказалъ: «лжешь, ты не христіанинъ, а цицероніанецъ, потому что—гдѣ сокровище твое, тамъ и сердце твое». И вотъ здѣсь же Іеронимъ поклялся, что отнынѣ не станетъ читать свѣтскихъ авторовъ; онъ былъ вѣренъ этому обѣту, хотя не отказывалъ себѣ въ ссылкахъ на свѣтскихъ авторовъ въ послѣдующихъ своихъ произведеніяхъ.

Педагогическая практика первыхъ вѣковъ христіанства. Такимъ образомъ, въ христіанской Церкви установилась такая практика. Образованіе юношества состояло изъ двухъ элементовъ. Въ своей семьѣ и храмѣ оно получало религіозное воспитаніе и свѣдѣнія по богословію, а въ языческихъ школахъ—знакомство съ литературой, философіей, музыкой и математикой. Если не считать катехизическихъ занятій, которыя велись при отдѣльныхъ приходахъ съ желающими принять христіанство, и нѣсколькихъ попытокъ основать свои философскія школы для юношества, то можно сказать, что своихъ школъ у Церкви въ первые четыре вѣка ея существованія не было вовсе.

Педагогическіе взгляды отцовъ церкви IV вѣка. Но, несмотря на отсутствіе школъ, у отдѣльныхъ церковныхъ писателей того времени мы встрѣчаемъ разсужденія на педагогическія темы, часто не лишенныя здраваго смысла и пониманія дѣтской души. Мы изложимъ здѣсь нѣкоторыя изъ этихъ педагогическихъ мыслей; онѣ важны какъ тѣмъ, что принадлежатъ авторитетнымъ въ Церкви лицамъ, такъ и тѣмъ, что являются единственной на зарѣ средневѣковья попыткой поставить педагогическую проблему. На всемъ протяженіи средневѣковья, до самаго возрожденія, вопросъ о воспитаніи не ставился теоретически.

Въ своихъ трудахъ св. Василій Великій интересуется главнымъ образомъ вопросомъ о чтеніи дѣтьми классической литературы. Этому посвящена его знаменитая рѣчь къ юношеству: «О томъ, какъ пользоваться языческими сочиненіями». Особый интересъ этой рѣчи заключается въ огромной начитанности Василія Великаго въ классической литературѣ; это, по словамъ одного изслѣдователя, соединеніе Моисея и Платона, Евангелія и Плутарха. Пользуясь всѣми пріемами риторики, Василій Великій устраняетъ предразсудки противъ классиковъ, раскрываетъ моральное значеніе ихъ и согласіе во многомъ съ Откровеніемъ. Онъ не закрываетъ глаза на многое, не совпадающее съ христіанствомъ въ языческой литературѣ, и совѣтуетъ своимъ слушателямъ производить выборъ: срывая розы, не колоться шипами, и, собирая медъ, не трогать ядовитыхъ цвѣтовъ.

Воззрѣнія св. Григорія Богослова на языческую литературу совпадаютъ съ взглядами Василія Великаго.

Св. Іоаннъ Златоустъ не оставилъ спеціальнаго педагогическаго сочиненія, но неоднократно затрогивалъ педагогическіе вопросы. Любимой его мыслью была важность нравственнаго воспитанія ребенка преимущественно передъ умственнымъ. «Когда мы хотимъ дѣтей познакомить съ науками, мы приставляемъ къ нимъ учителей, тратимъ деньги, освобождаемъ ихъ отъ всѣхъ другихъ занятій и дѣлаемъ все, чтобы довести ихъ до окончанія курса ученія. А надлежащее нравственное направленіе, неужели оно придетъ само собою, несмотря на всѣ препятствія? Вѣдь нравственное воспитаніе человѣка настолько труднѣе изученія наукъ, настолько дѣлать труднѣе, чѣмъ говорить». Не отвергая пользы языческихъ наукъ, Златоустъ настаиваетъ также и на изученіи св. Писанія, которымъ его современники христіане часто пренебрегали въ погонѣ за свѣтскимъ образованіемъ, дававшимъ почетъ, славу и деньги. Когда Златоустъ протестуетъ противъ свѣтскаго образованія, онъ борется именно съ этой суетностью и честолюбіемъ родителей. «Не такъ важно,—говоритъ онъ,—научить сына искусствамъ и наукамъ, при помощи которыхъ онъ станетъ зарабатывать деньги, какъ внушить ему презрѣніе къ деньгамъ». Наоборотъ, для цѣлей серьезныхъ наука крайне необходима.. Она нужна особенно священнику, который долженъ быть ораторомъ, философомъ, ученымъ, чтобы быть въ силахъ пасти и защищать свою паству.

Блаженный Августинъ неоднократно нападалъ на классическое образованіе. «Меня заставляли,— пишетъ онъ въ «Исповѣди»,— обременяя память, заучивать блужданіе какого-нибудь Энея, оставляя въ забвеніи собственныя мои заблужденія». «И если-бы мнѣ запретили это чтеніе, то я печалился бы. Такъ я грѣшилъ въ дѣтскомъ возрастѣ, когда этимъ пустымъ занятіямъ давалъ предпочтеніе передъ тѣми предметами, которые полезнѣе». Однако не надо думать, что Августинъ былъ врагомъ классической литературы. Его точные взгляды на нее выражены въ двухъ его педагогическихъ трактатахъ: «De ordine» и «De doctrina christiana». Въ первомъ трактатѣ онъ излагаетъ проектъ «учебнаго плана», приводящаго въ концѣ къ вопріятію высшей истины. По его мнѣнію, не одинъ умъ приводитъ къ знанію. Для этого служитъ также и сердце, воздержанная, цѣломудренная душа, когда она пользуется миромъ и ясностью. Разумъ возвышается къ познанію истины по ступенямъ; такими ступенями являются: грамматика, разсматривающая первичные элементы рѣчи, исторія, запечатлѣвающая все достойное памяти, діалектика—наука наукъ—сообщающая искусство учить и учиться, риторика, облекающая истину въ изящную форму, музыка съ поэзіей, наконецъ ариѳметика, геометрія и астрономія. Не знающій этихъ наукъ не можетъ рѣшать вопросовъ о своей душѣ, не говоря ужъ о Богѣ, и становится жертвой глубочайшихъ заблужденій.

Второй трактатъ Августина «De doctrina christiana», написанный значительно позже, въ епископскомъ санѣ, содержитъ тотъ же положительный взглядъ на языческую науку. Подобно тому, какъ евреи, выйдя изъ языческаго Египта, унесли съ собою египетское золото и серебро, такъ и христіане должны вынести изъ античнаго міра древнюю науку, правила нравственности и начала естественной

религіи, которыя философы не сами выдумали, а извлекли изъ изученія внѣшней природы и человѣка.

Педагогическія сочиненія Августина были главнымъ источникомъ, откуда черпали свою педагогику средніе вѣка, какъ это мы увидимъ ниже.

Упадокъ языческой церкви и просвѣщенія. Отношеніе къ языческой наукѣ измѣнилось съ тѣхъ поръ, какъ христіанство стало государственной религіей. Правительственная власть съ Константина Великаго устремляетъ свою энергію на уничтоженіе всѣхъ слѣдовъ язычества, въ томъ числѣ и на уничтоженіе языческихъ школъ. Константинъ Великій закрылъ медицинскія школы; послѣдующіе императоры продолжали ту же политику, вплоть до Юстиніана, закрывшаго въ 529 году Аѳинскую школу, бывшую въ рукахъ у неоплатониковъ. Правительство находило поддержку и въ народѣ, и среди епископовъ. Такъ, александрійская чернь сожгла знаменитую Александрійскую библіотеку, при чемъ навсегда погибли многіе памятники языческой образованности. Существуетъ извѣстіе, что то же самое сдѣлалъ папа Григорій I съ Палатинской библіотекой. Судьба Запада и Востока въ этомъ постепенномъ упадкѣ образованности была не одинаковая. На Западѣ, вплоть до XII вѣка наступило почти полное забвеніе не только древней науки и литературы, но и грамотности. Попытки Карла Великаго, Альфреда англійскаго и германскихъ Оттоновъ возродить науку и поставить широко воспитаніе были отдѣльными попытками, не имѣвшими продолжительнаго результата. Наоборотъ, въ Византійской имперіи, несмотря на гоненіе, которому подверглась языческая наука, полное паденіе образованности было отдалено до наступленія новаго времени. На протяженіи же всего средневѣковья въ Византіи существовали кое-какія школы, изучались классики, особенно греческіе, процвѣтало краснорѣчіе, филологія, богословскія науки. Іоаннъ Дамаскинъ (VIII в.) привелъ въ систему христіанскую догматику, пользуясь древними философами, особенно Аристотелемъ. Многочисленными учеными трудами извѣстенъ патріархъ Фотій (IX в.). Цѣлый рядъ даровитыхъ историковъ описали тысячелѣтнюю судьбу имперіи, въ ихъ числѣ дочь императора Алексѣя Комнена Анна (XII в.), въ пятнадцати книгахъ описавшая подвиги своего отца.

Школьное дѣло въ средніе вѣка. За отсутствіемъ школъ и при дороговизнѣ книгъ, образованіе сдѣлалось доступнымъ очень немногимъ, но вмѣстѣ съ тѣмъ потребность если не въ образованныхъ, то хоть въ грамотныхъ людяхъ была—и прежде всего для отправленія богослуженія. Для удовлетворенія этой практической нужды, въ приходахъ и монастыряхъ учреждаются церковныя школы трехъ родовъ: приходскія, монастырскія и епископскія. Но и тутъ, въ этихъ школахъ, вызванныхъ практической нуждой, церковь не можетъ создать ничего своего и безпомощно держится за жалкіе остатки древней науки, за такъ называемую александрійскую энциклопедію: грамматика, риторика, діалектика, ариѳметика, геометрія, астрономія и музыка; первыя три науки объединялись въ особую группу—trivium. а послѣдующія, которыя почти и не проходились

до XII вѣка, назывались quadrivium. Школы эти находились исключительно въ рукахъ духовенства и имѣли цѣлью подготовку къ церковнымъ должностямъ. Только при Карлѣ Великомъ была сдѣлана попытка народной школы. Карлъ Великій хотѣлъ, чтобы учились не только люди, предназначенные для службы въ церкви. Въ одномъ своемъ указѣ епископамъ и аббатамъ онъ говоритъ:

«Недостаточно слѣдить за соблюденіемъ въ монастыряхъ и епархіяхъ правилъ религіозной жизни; нужно обучать наукамъ тѣхъ, кто къ нимъ способенъ. Въ послѣднее время намъ писали изъ нѣкоторыхъ монастырей о вознесеніи за насъ монахами къ небу моленій; въ этихъ посланіяхъ мы нашли похвальныя чувства и неправильный языкъ, результатъ небрежнаго обученія»... Во исполненіе желаній Карла Великаго были открыты первоначальныя школы грамотности для мірянъ, но онѣ просуществовали недолго.

Остановимся подробнѣе на обычной церковной средневѣковой школѣ. Ея церковный характеръ былъ настолько проченъ, что всѣхъ грамотныхъ людей въ средніе вѣка называли «клирниками» и отличали по выстриженной маковкѣ—тонзурѣ. Мало того: получившіе образованіе должны были оставаться безбрачными, такъ что для женитьбы одного вѣнскаго профессора въ XIV вѣкѣ современники не могли подыскать иного объясненія, какъ сумасшествіе. Профессора медицины въ Парижскомъ университетѣ получили право жениться только въ XV вѣкѣ.

Средніе вѣка не знали строгаго дѣленія школы на высшую, среднюю, низшую. Только университетъ былъ отдѣленъ ясными границами отъ всѣхъ иныхъ тогдашнихъ школъ. Всѣ прочія школы не подчинялись никакой регламентаціи, не имѣли опредѣленной программы. Преподавалось то, что считалось возможнымъ и нужнымъ преподать въ данное время. Поэтому отъ поступавшихъ въ университетъ не требовалось опредѣленной подготовки, и университетъ отличался отъ другихъ школъ не программой, а своей автономностью, прямой зависимостью только отъ императора или папы, что ставило его выше другихъ школъ. Обученіе въ школахъ было безплатное. Способнѣйшіе ученики для завершенія образованія направлялись въ «большія» школы, прославленныя ученостью своихъ преподавателей, и въ университеты.

Прежде всего надо отмѣтить, что средневѣковая школа была латинской школой; ужъ этимъ однимъ она была далека отъ народа. Безграмотный мальчикъ прямо приступалъ къ непонятнымъ латинскимъ словамъ. Сначала дѣти съ голоса выучивали молитвы и псалтирь, и только затѣмъ садились за азбуку и чтеніе. По мѣрѣ успѣховъ въ чтеніи, переходили къ письму, счету и пѣнію. Изученіе счета часто ограничивалось таблицей умноженія, но зато пѣніе занимало важное мѣсто въ преподаваніи, и кантóръ имѣлъ большое значеніе въ школьной администраціи. Такъ, кантору собора Парижской Богоматери были подвѣдомственны всѣ парижскія начальныя школы до самой революціи. Съ прибавленіемъ Святцевъ и Устава заканчивалось низшее образованіе, и школьникъ могъ быть посвященъ въ духовный санъ.

Наиболѣе одаренные шли дальше и приступали къ изученію настоящей «премудрости»—семи свободныхъ искусствъ, о которыхъ мы уже упомянули выше.

«Матерью и основой семи свободныхъ наукъ всю первую половину среднихъ вѣковъ считалось грамматика. На картинахъ того времени она изображалась покоящейся подъ древомъ познанія добра и зла; на головѣ у нея корона, въ правой рукѣ ножъ, служившій для подчистки ошибокъ въ рукописяхъ, а въ лѣвой—бичъ, необходимѣйшая принадлежность средневѣкового учителя» *). На изученіе грамматики тратилась бо̀льшая часть школьнаго времени. Занятія открывались чтеніемъ эзоповыхъ басенъ и сборника нравственныхъ изрѣченій, приписывавшихся Катону Старшему. Руководствомъ служила книга Доната, римскаго грамматика IV вѣка по Р. Хр. Затѣмъ переходили къ авторамъ болѣе труднымъ. Толкованіе ихъ было почти исключительно грамматическое и сопровождалось заучиваньемъ наизусть. Вѣнцомъ изученія грамматики было умѣніе писать латинскіе стихи.

Подъ именемъ риторики долгое время преподавалось умѣніе составлять письма и документы дѣлового характера и нѣкоторыя юридическія свѣдѣнія.

Діалектика имѣла цѣлью развить мыслительныя способности ученика. Средневѣковая ариѳметика имѣла предметомъ дѣйствія надъ числами, необычайно сложныя при римской нумераціи, а кромѣ того—символическое значеніе чиселъ. Въ тѣсной связи съ ариѳметикой стояла астрономія. Подъ именемъ геометріи преподавалось описаніе земли и разныхъ существъ, населяющихъ ее. Содержаніе этой науки излагалось въ «Физіологіяхъ» и «Бестіаріяхъ», гдѣ остатки античныхъ естественно-научныхъ знаній смѣшивались съ фантастическими баснями самаго пестраго происхожденія. Таковъ былъ циклъ семи свободныхъ искусствъ до возникновенія университетовъ.

Что касается до методовъ преподаванія и воспитанія, то они были самаго примитивнаго свойства. Неясность и безтолковость преподаванія усугублялась недостаткомъ книгъ, тѣснотою помѣщеній, недостаточнымъ штаніемъ, такъ что для того, чтобы пройти курсъ, надо было, кромѣ хорошей головы, имѣть желѣзное здоровье. Нечего говорить, что розга была неизбѣжной спутницей преподавателя.

Городскія школы. Съ XII вѣка въ Западной Европѣ получаетъ огромное значеніе ростъ городской буржуазіи. Развитіе этого новаго класса вызвало къ жизни и новый типъ школы. Учебные предметы и методы оставались прежніе, но городская школа зависѣла уже не отъ духовенства, а отъ горожанъ. Это дало возможность внести въ нее нѣкоторыя измѣненія. Чтеніе и письмо стали преподаваться на родномъ языкѣ, введены были новые предметы, исторія, географія, коммерческая корреспонденція. Это движеніе началось съ Италіи, гдѣ въ началѣ XII вѣка были открыты городскія школы въ Флоренціи, Миланѣ, Брешіи; спустя немного времени, подобныя школы стали возникать и въ Германіи: въ Любекѣ (1161 г.), Гамбургѣ (1187 г.), Штеттинѣ (1390 г.), Лейпцигѣ (1395 г.) и въ другихъ торговыхъ городахъ.

*) П. Сперанскій. Очерки по исторіи народ. шк. въ З. Европѣ. М. 1896.

Средневѣковые университеты. Еще въ XII вѣкѣ нѣкоторыя церковныя школы пріобрѣли громкую извѣстность въ Европѣ и стали пользоваться общимъ признаніемъ. Ихъ можно считать предтечами университетовъ. Universitas обозначало въ средніе вѣка всякое товарищество, корпорацію — ремесленную, торговую, городскую. Университеты были частнымъ видомъ такихъ корпорацій, корпораціей ученыхъ — universitas stùdii или magistrorum et scholarium. Какъ состоявшіе изъ людей разноплеменныхъ, университеты не принадлежали граждански къ данному городу и поэтому искали юридической легализаціи у императора или папы. Это давало имъ обще-европейское положеніе и вліяніе. Предметы преподаванія въ университетахъ по имени были тѣ же, что и въ школахъ (кромѣ медицины), но преподавались они систематичнѣе и подробнѣе. Въ то же время на первый планъ выдвинулась «діалектика». Существовала твердая увѣренность, что вся мудрость заключена въ опредѣленныхъ античныхъ и новыхъ книгахъ, которыя пользовались поэтому такимъ же авторитетомъ, какъ и св. Писаніе. Вѣра и разумъ не представлялись враждебными другъ другу; наоборотъ, разумъ «оправдывалъ» вѣру, подводилъ подъ нее разумныя доказательства. Въ этомъ средневѣковые схоласты стоятъ на одной почвѣ съ отцами церкви III—V вѣковъ. Главное мѣсто въ университетскомъ преподаваніи занимала Аристотелевская философія, въ усвоеніи которой и была главная задача студентовъ университета. Преподаваніе состояло изъ чтенія лекцій и диспутовъ. На лекціяхъ профессоръ читалъ и изъяснялъ какое-нибудь сочиненіе, а на диспутахъ обосновывалъ и защищалъ какое-нибудь положеніе вѣроученія или научныя сужденія. Нѣкоторые университеты прославились одной какой-нибудь спеціальностью. Такъ, Болонскій университетъ былъ центромъ изученія римскаго права, а Парижъ—медицины и богословія.

Вся университетская жизнь была строго регламентирована. Обязательныя лекціи начинались около 5-ти часовъ утра и кончались къ 8—9 ч. утра. Послѣ обѣдни вечеромъ были необязательныя чтенія. Во время лекцій профессоръ стоялъ на каѳедрѣ, студенты старшихъ факультетовъ сидѣли на скамьяхъ, а младшіе—на полу, на соломѣ, «дабы внушить имъ смиреніе». Внѣ университета студенты вели буйную, веселую жизнь, вступая часто въ драки съ горожанами и полиціей. Нападеніе на жилища мирныхъ обывателей, злоупотребленіе оружіемъ, пьянство и даже грабежъ были обычными явленіями въ студенческой средѣ. Впрочемъ, это были качества не исключительно университетской среды, а всего средневѣковаго общества.

Такова была педагогическая практика. Что касается до педагогическихъ теорій, то все средневѣковье, какъ мы уже говорили, ни разу не поставило самостоятельно педагогическаго вопроса. Правда, на исходѣ среднихъ вѣковъ была сдѣлана попытка теоретическаго трактата по педагогикѣ. Это трудъ ученаго доминиканца Винцента изъ Бовэ (умеръ въ 1264 г.)—«Утѣшеніе души», но трудъ этотъ мало самостоятеленъ. При обученіи,—говоритъ онъ,—требуются три условія: дарованіе, упражненіе и дисциплина. При обученіи ребенокъ долженъ усвоить слѣдующія качества: чувство преданности, чистоту

стремленій, любовь къ истинѣ, спокойный, трезвый взглядъ на жизнь и охоту къ скромному научному изслѣдованію. Надо обращать вниманіе, чтобы каждый изучалъ то, къ чему имѣетъ склонность по своему возрасту и дарованіямъ. И у Винцента Бовэ, въ концѣ средневѣковья, мы видимъ тотъ же разладъ между христіанствомъ и свѣтской наукой, какой былъ у отцовъ III—IV вѣковъ. Онъ категорически исключаетъ изъ своей системы древнихъ классиковъ, а между тѣмъ самъ онъ—ихъ воспитанникъ, и лучшія качества его работы—ясность мысли и языка—результатъ того же классическаго образованія.

ЛИТЕРАТУРА. Maitre. Les écoles épiscopales et monastiques de l'Occident depuis Charlemagne jusgu'à Philippe Auguste. 1866.

Specht. Geschichte des Unterrichts in Deutschland von den ältesten zeiten bis zur Mitte des XIII Iahrh. 1885.

П. Сперанскій. Очерки по исторіи народной школы въ Западной Европѣ. 1896.

В. Преображенскій. Восточныя и западныя школы во времена Карла Великаго. Спб. 1881.

В. Плотниковъ. Исторія христіанскаго просвѣщенія въ его отношеніяхъ къ древней греко-римской образованности, т. I, Казань, 1885; т. II, 1890.

Образовательныя стремленія возрожденія.

Гуманизмъ эпохи возрожденія и средневѣковье. Начало возрожденія; индивидуализмъ Петрарки и всего творчества возрожденія. Стремленіе къ славѣ. Разложеніе средневѣковой аскетической культуры. Увлеченіе классической древностью (смыслъ термина «возрожденіе»); пониманіе образовательныхъ задачъ. Respublica literata. Отношеніе возрожденія къ христіанству: попытки соединить образовательное содержаніе классической древности и христіанской религіи. Примѣры вліянія образовательныхъ стремленій возрожденія на теорію и практику педагогическаго дѣла въ это время.

Опредѣлить образовательныя стремленія возрожденія—значитъ указать стремленія и интересы, которые въ возрожденіи были господствующими, которые подчинили себѣ и дали направленіе всей образовательной дѣятельности за это время.

Возрожденіе носитъ еще другое названіе—гуманизма: оно было временемъ о т к р ы т і я ч е л о в ѣ к а. Говорить такъ, конечно, не значитъ повторять примитивную теорію относительно среднихъ вѣковъ, какой держались дѣятели возрожденія. Они выдумали терминъ barbaries, они пустили въ обращеніе по адресу среднихъ вѣковъ цѣлое море упрековъ и бранн, которые докатились и до насъ; на все время, обнимаемое средними вѣками, они смотрѣли какъ на «несчастье, разразившееся» надъ Европой, когда погибла почти вся изящная литература древности; когда изъ гордости или изъ страсти къ словопренію все вниманіе сосредоточили на Аристотелѣ, искаженномъ до неузнаваемости [1]).

Но странно считать только «варварствомъ» и «несчастьемъ» время, давшее готику и романскіе соборы, легенды о королѣ Артурѣ, жизнь св. Франциска Ассизскаго, Божественную комедію Данта, искусство Джіотто, Dies irae и другіе религіозные гимны. Въ настоящее время величіе среднихъ вѣковъ, всесторонняя реабилитація которыхъ началась еще въ началѣ XVIII вѣка, признается даже въ естествовѣдѣніи и филологіи, т.-е. въ такихъ областяхъ, въ которыхъ они казались наиболѣе скомпрометтированными [2]). Въ средневѣковой культурѣ, какъ въ одной изъ прекрасныхъ стихій, раскрылась неисчерпаемая жизнь человѣческаго духа.

---

[1]) Такъ представляется дѣло, напримѣръ, у Ф р. Р а б л э, въ его «Gargantua et Pantagruel, l. II, ch. VIII, p. 131 (по изданію Louis Moland. 1881, Paris), и у М е л а н х т о н а, въ его вступительной лекціи—рѣчи въ Виттенбергскомъ университетѣ: «De corrigendis adolescentium studiis». Corpus Reformatorum, t. XI, p. 15 sq. (Изданіе Bretschneider'a и Bindseil'я).

[2]) Въ области образованія въ послѣднее время средніе вѣка приняли подъ свою защиту Ф р. П а у л ь с е н ъ. См. его «D. Geschichte d. gelehrten Unterrichts. 2. Aufl. Bde I—II. Berlin, 1896. Особенно, т. I, стр. 36—48. Тамъ приведена и литература предмета.

И все-таки возрожденіе можно назвать временемъ открытія человѣка.

Укладъ средневѣковой жизни не давалъ простора для индивидуальнаго самобытнаго развитія. Жизнь въ средніе вѣка имѣла строго-корпоративный характеръ. Послѣ переселенія народовъ всѣ эти группы, порядки, системы, завершавшіеся въ самыхъ широкихъ изъ концентрическихъ круговъ—въ іерархіи и феодализмѣ, были высшее, что могло дать успокоившееся населеніе Европы. Тогда даже научная дѣятельность, которая нелегко укладывается въ узкія рамки, послѣдовала общему теченію. Но въ концѣ XIV и въ XV вѣкѣ личность уже настолько созрѣла, что могла жить жизнью не только въ сообществѣ другихъ—въ корпораціяхъ, но могла развернуться въ самобытной и независимой творческой дѣятельности. Она и предъявила теперь свои права.

Религіозное міропониманіе среднихъ вѣковъ, его загробные идеалы слишкомъ рѣзко расходились съ дѣйствительностью. Вѣрили въ то, что слѣдуетъ отрекаться отъ личной жизни, отъ міра и умерщвлять плоть. Но войны и завоеванія, торговля и колонизація наполняли жизнь. Охота и турниры занимали свободное время, составляя любимую забаву папъ и князей, епископовъ и рыцарей. Храбрость и благородство ставили выше всего. Радости и страданія любви составляли содержаніе поэзіи. Надъ всей этой жизнью, полной силъ, расцвѣченной самыми пестрыми тонами, христіанскіе идеалы смиренія, отреченія, послушанія были только верхнимъ, неглубокимъ слоемъ.

Возрожденіе начинается съ того момента, когда дошло до сознанія противорѣчіе между метафизикой и жизнью; когда замѣтили, что аскетическіе идеалы не выражаютъ подлинныхъ стремленій сердца, подлинныхъ настроеній; когда вмѣстѣ съ тѣмъ исчезъ средневѣковый пессимизмъ относительно человѣческой природы и личности, какъ и относительно жизни.

Уже Дантъ въ величественныя картины неба и ада вводитъ свою радость и горе, свою ненависть и любовь. Но этотъ субъективизмъ еще покрывается средневѣковымъ пониманіемъ жизни. Дантъ говоритъ устами апостола Петра о папѣ Бонифаціи VIII, что онъ превратилъ Престолъ Петровъ «въ клоакъ вонючій»; Дантъ помѣстилъ его среди симонистовъ; одинъ несчастный, осужденный на вѣчныя муки, проклинаетъ папу Бонифація за то, что онъ прельстилъ его на грѣхъ индульгенціей, на которую дьяволъ, какъ оказалось потомъ, не обращаетъ ровно никакого вниманія. Но въ той же поэмѣ, гдѣ Дантъ бичуетъ папство, въ другомъ мѣстѣ страшныя проклятія падаютъ на голову Филиппа Краснаго, осмѣлившагося оскорбить великаго Намѣстника Христова. А вѣдь этотъ намѣстникъ Христовъ и былъ симонистъ папа Бонифацій VIII!

Вообще, «Божественная Комедія» остается на почвѣ среднихъ вѣковъ. Въ ней, какъ небо въ свѣтломъ озерѣ, отразился весь циклъ средневѣковыхъ понятій; въ ней геніально объединены имперія и папство, античная древность и христіанство, наука и искусство среднихъ вѣковъ. Дантъ былъ знакомъ съ «поэтами»: Гораціемъ, Овидіемъ, Лукапомъ, Теренціемъ, Виргиліемъ—и съ «философами»: Аристотелемъ,

Цицерономъ и Боэціемъ. Ему были извѣстны философскія системы великихъ схоластиковъ: Альберта Великаго и Ѳомы Аквината и мистическія размышленія Бонавентуры.

Однако Дантъ только указалъ на новое время, но первымъ пророкомъ его былъ Петрарка. Петрарка былъ «тотъ могучій человѣкъ, который разбилъ цѣпи корпораціи, который, кажется, ничѣмъ не хочетъ быть обязанъ своимъ современникамъ, который сталъ тѣмъ, что онъ есть, благодаря общенію съ людьми, давно умершими, и самому себѣ, который отваживается считать свое «я» зеркаломъ современнаго общества и требовать удивленія современниковъ къ своей личности и славы въ потомствѣ... Все, что онъ читаетъ и изучаетъ, дѣлаетъ и переживаетъ, онъ относитъ къ своей личности, и все внѣшнее служитъ ему лишь матеріаломъ для его личнаго образованія» [1]).

Петрарка разсказываетъ знаменательный случай изъ своей жизни. Однажды онъ поднялся на Монъ-Ванту. Съ трудомъ онъ взбирался на вершину горы, размышляя о томъ, что вотъ такъ же трудно человѣку достигнуть и спасенія, которое вѣнчаетъ суровый путь добродѣтельной жизни. Петрарка мысленнымъ взоромъ окинулъ свою прошлую жизнь. Десять лѣтъ тому назадъ онъ оставилъ Болонскій университетъ, чтобы всецѣло отдаться поэзіи и краснорѣчію. А теперь вотъ уже три года въ его душѣ идетъ борьба духовнаго человѣка съ плотскимъ. Кругомъ разстилались прекрасные виды. Душа Петрарки искала простора. Онъ взялъ «Исповѣдь Августина», которую всегда носилъ съ собой, и развернулъ наудачу книгу, чтобы на случайно попавшейся страницѣ найти для себя указаніе свыше. И вотъ онъ прочелъ: «И люди идутъ дивиться на горныя выси, на громады морскихъ водъ и на теченіе широкихъ рѣкъ, на необъятную ширь океана и на пути звѣздъ, а на самихъ себя не обращаютъ вниманія, къ себѣ не относятся съ удивленіемъ». Петрарка, пораженный, не сталъ больше читать и закрылъ книгу.

Быть можетъ, этотъ эпизодъ изъ жизни Петрарки,—какъ предполагаетъ Фойгтъ,—только «сцена», которую онъ разыгралъ съ своей душой, подражая Августину. Но въ этой «сценѣ» выражается глубокая созрѣвшая мысль, надъ которой Петрарка работалъ очень долго. Его внутренній міръ сдѣлался для него предметомъ горячаго интереса, пылкой любви и глубокаго изученія. «Петрарка,—говоритъ Фойгтъ,—часто объявляетъ высшимъ призваніемъ своей жизни—работать надъ самимъ собой и для себя. Но это не подвижничество монаха, который, заботясь о спасеніи своей души, мучится своими узкими понятіями о плоти и духѣ и, подавивъ въ себѣ грѣховныя вожделѣнія и устроивъ благочестивое дѣланіе, утѣшаетъ себя надеждой на блаженство. Въ душѣ Петрарки кипитъ безпокойная борьба и смятеніе глубоко идущихъ противорѣчій, могучее стремленіе разныхъ образовательныхъ элементовъ къ единству, которое именно предвѣщаетъ субъективнаго человѣка новаго времени. Сообразно съ этимъ онъ по-новому смотритъ и на окружающихъ его людей: онъ видитъ

---

[1]) Georg Voigt, D. Wiederbelebung d. klassisch. Alterthums od. d. erste Jahrh. d. Humanismus. 3. Aufl. Berlin, 1893. Bd. I, S. 129.

то внутреннее богатство, которое они скрываютъ въ себѣ, и тѣ безконечно разнообразные пути, которыми идутъ въ жизни» [1]).

Такъ ярко выраженная Петраркой [2]) вѣра въ то, что человѣкъ, какъ индивидуумъ, достоинъ самаго глубокаго вниманія и самаго серьезнаго изученія,—или, выражаясь терминологіей возрожденія,—вѣра въ «благородство» человѣка, въ человѣчность стала profession de foi итальянскаго гуманизма и позднѣе получила въ сочиненіи Пико-делла Мирандола: «De hominis dignitate» блестящее выраженіе. Эта вѣра составляетъ душу вообще гуманистическаго движенія; она опредѣляетъ жизненную программу и направленіе творчества возрожденія. Все литературное творчество итальянскаго и позднѣйшаго въ другихъ странахъ возрожденія носитъ отпечатокъ индивидуализма. Анализъ сложныхъ душевныхъ движеній, настроеній, симпатій и антипатій составляютъ содержаніе эклогъ, поэмъ, стихотворныхъ лирическихъ посвященій, мемуаровъ, діалоговъ, писемъ. Гуманисты не смущались даже свои дрязги, мелкіе счеты и т. д. дѣлать достояніемъ литературы и общественнаго обсужденія. Субъективизмъ вкрадливается въ научное творчество. Въ географическомъ сочиненіи Боккачіо вы встрѣтите элементы автобіографіи, личныя воспоминанія. Исторія преслѣдуетъ цѣли моральной назидательности и излагается по преимуществу въ формѣ біографій. Философія сводится къ этикѣ, и метафизическія изслѣдованія не вызываютъ сочувствія. Петрарка построилъ классификацію всѣхъ отраслей человѣческаго знанія на преобладаніи моральныхъ интересовъ: на первомъ мѣстѣ онъ поставилъ науки, въ которыхъ изучается человѣческій духъ; на второмъ мѣстѣ—науки, имѣющія своимъ объектомъ человѣческое тѣло; послѣднее мѣсто занимаютъ науки, изучающія внѣшній міръ [3]).

Но еще рельефнѣе, чѣмъ въ направленіи литературнаго творчества, индивидуализмъ возрожденія или его вѣра въ «благородство» человѣка выражаются въ характерномъ для этого времени стремленіи къ славѣ.

Средневѣковый аскетизмъ, презирая міръ и разсматривая жизнь, какъ мѣсто скорби, осуждалъ и стремленіе къ славѣ, какъ недостойное человѣка. Петрарка является, напротивъ, провозвѣстникомъ культа славы. Онъ часто сознается, что жажда славы не давала ему покоя. Она овладѣла имъ съ того времени, какъ онъ началъ мыслить, и съ тѣхъ поръ была основой всей его жизни и мышленія. Она родила въ немъ стремленіе къ научнымъ занятіямъ, любовь къ краснорѣчію, неустанные труды и безсонныя ночи: она внушила ему идеи его художественныхъ произведеній и вдохнула въ нихъ священный огонь одушевленія. Достичь славы и сохранить ее было задачей всей его жизни. Онъ мечталъ о томъ, какъ, воспѣвая великихъ людей древности,

---

[1]) ibid., 130—132 ср. 123—8.

[2]) Въ «De vita solitaria» Петрарка говоритъ, что «привлекательныя наслажденія не въ силахъ, однако, привязать къ землѣ могучія крылья человѣческаго духа, что онъ ни на чемъ не успокоится, кромѣ какъ на Богѣ, цѣли нашего существованія, кромѣ какъ на себѣ самомъ и на своихъ внутреннихъ стремленіяхъ (arcanas curas suas), кромѣ какъ на другой душѣ, близкой ему въ силу большого сходства». Проф. М. Корелинъ, Ранній итальянскій гуманизмъ и его исторіографія. Москва, 1892. Стр. 186.

[3]) Проф. Корелинъ, ibid. 280 стр. 1062 стр.

онъ самъ впослѣдствіи займетъ мѣсто рядомъ съ ними, и имя его будетъ безсмертно въ рядѣ вѣковъ.

На пасху 1341 года Петрарка удостоился вѣнчанія лавровымъ вѣнкомъ въ римскомъ капитоліи, о чемъ онъ раньше мечталъ въ безсонныя ночи.

Послѣ него Бокаччіо и всѣ гуманисты итальянскаго возрожденія, какъ и позднѣйшіе гуманисты въ другихъ странахъ, только и мечтали о лавровыхъ вѣнкахъ. Вся новолатинская литература проникнута жаждой славы въ потомствѣ, стремленіемъ жить въ вѣкахъ. Никогда еще въ исторіи не было такъ много оскорбленныхъ самолюбій, столько раздраженнаго тщеславія и гордости, столько взаимной лести и униженій. Исторія литературы отмѣчаетъ все движеніе возрожденія, какъ время особеннаго развитія инквективъ, памфлетовъ, эпистолографіи, стихотворныхъ посвященій и т. д. Не будетъ преувеличеніемъ сказать, что жажда славы была движущей силой возрожденія.

Вѣра въ «благородство» человѣка разложила средневѣковую культуру и создала новую культуру, окрашенную духомъ индивидуализма.

Боккаччіо говоритъ о «небесномъ происхожденіи человѣка», который по самой своей природѣ «устремляется къ созерцанію небеснаго» (homo ad coelestia consideranda productus). Въ природныхъ инстинктахъ, къ которымъ отрицательно относилась средневѣковая церковная мысль, Боккаччіо видѣлъ великій и святой даръ природы. Онъ защищаетъ любовь къ женщинѣ. Бороться противъ этого чувства, подавлять его, какъ требовала аскетическая мораль среднихъ вѣковъ, по мнѣнію Боккаччіо, преступленіе, такъ какъ любовь къ женщинѣ—великая моральная и культурная сила, способная творить чудеса [1]).

Возрожденіе стало въ оппозицію къ научному движенію среднихъ вѣковъ во всемъ его объемѣ. Средневѣковое книжное образованіе ставило себѣ задачей подготовить къ постиженію «божественной мудрости» или «полноты вѣдѣнія», то есть, богословія, которое на Западѣ въ средневѣковье преподавалось въ формѣ объясненія Священнаго Писанія. «Семь свободныхъ искусствъ» (septem artes liberales), къ изученію которыхъ сводилось школьное образованіе, завершались богословіемъ. По словамъ Алкуина, «для восхожденія» къ божественной мудрости «есть семь ступеней.... грамматика, риторика, діалектика, ариѳметика, геометрія, музыка, астрономія... Философы тратили на нихъ свое время и свои занятія... Чрезъ нихъ святые и католическіе учители и защитники нашей вѣры въ публичныхъ диспутахъ постоянно побѣждали всѣхъ ересіарховъ. По этимъ стезямъ, возлюбленнѣйшія дѣти, -Алкуинъ обращается къ учащимся,—пусть спѣшитъ ваша юность до тѣхъ поръ, пока совершенный возрастъ и духъ, крѣпкій мыслью, не достигнетъ вершины св. писаній» [2]). Книжная ученость

---

[1]) ibid., 226. 187. 497 слѣд.

[2]) Herm. Masius, D. Erziehung im Mittelalter. S. 167, Bemerk. G. Schmid's Geschichte d. Erziehung v. Anfang an bis unsere Zeit (II Bd., I. Abtheil.) Ученикъ Алкуина, первый Praeceptor Germaniae Рабанъ Мавръ также останавливался на выясненіи взаимнаго отношенія свободныхъ искусствъ и богословія. Грамматика научаетъ искусству говорить и писать правильно и

почти исключительно была дѣломъ духовенства. Искусство писать называлось ars clericalis и умѣющіе писать clerici; существовала поговорка: pictura est laicorum literatura. Людей, прошедшихъ церковную школу, хотя бы они и не носили священнаго сана, противопоставляли «міряпамъ», которые иногда назывались просто illiterati; случалось, что вмѣсто «клирики» говорили даже «попы» [1]).

Гуманисты рѣзко отрицали весь строй церковнаго образованія. Построеніе логики, физики, метафизики и этики изъ Аристотелевскихъ текстовъ они считали дѣломъ ненужнымъ и безцѣльнымъ. Традиціонная юриспруденція, медицина, принятое теологическое мышленіе— дѣло «софистовъ». Къ этимъ «софистамъ» гуманисты относились съ высокомѣрнымъ презрѣніемъ или съ чувствомъ обиднаго состраданія. Вотъ образчикъ этого отношенія изъ письма ученаго Ермолао Барбаро (Hermolaus Barbarus) къ Пико делла Мирандола. «Тебѣ извѣстно,— говоритъ онъ,— что въ тѣ многія столѣтія, когда изученіе грековъ было въ упадкѣ, не появлялось также ни одного значительнаго латинскаго произведенія. Ибо я не причисляю къ латинскимъ писателямъ тѣхъ германцевъ и тевтоновъ, которые не жили даже при своей жизни, не то, чтобы продолжать жить послѣ своей смерти. А если они дѣйствительно продолжаютъ еще жить, то только въ наказаніе себѣ и къ своему стыду. Ихъ называютъ обыкновенно непристойными, грубыми, необразованными, варварами; кто не предпочелъ бы лучше быть ничѣмъ, чѣмъ быть этимъ?... Однако я, быть можетъ, слишкомъ много уже говорилъ объ этихъ лѣнтяяхъ [2]).

Разложеніе формъ средневѣковой культуры должно было вызвать новое творчество, новое созданіе въ духѣ принциповъ и идеаловъ возрожденія. Нельзя жить пустотой, однимъ протестомъ, голымъ отрицаніемъ. Вотъ въ этомъ-то положительномъ созданіи, въ творческой дѣятельности возрожденіе и встрѣтилось съ античной культурой, которая создалась также на вѣрѣ въ благородство человѣка, на вѣрѣ

тѣмъ закладываетъ основы для пониманія писанія. Метрика, которая составляетъ часть грамматики, необходима для того, чтобы разрѣшить тропы и фигуральныя выраженія, встрѣчающіяся въ библіи. Съ цѣлью понять различные поэтическіе размѣры, напримѣръ, въ псалмахъ,—слѣдуетъ изучать древнихъ языческихъ поэтовъ, предварительно изъявъ изъ нихъ то, что имѣетъ отношеніе къ любви и языческимъ богамъ. Риторика украшаетъ слово проповѣдниковъ евангелія. Діалектика, эта наука наукъ и «источникъ всякаго знанія и мудрости», особенно важна тѣмъ, что безъ нея нельзя побѣдить еретиковъ. Ариѳметика нужна, чтобы понимать встрѣчающіяся въ священ. писаніи числа и мѣры. Геометрія даетъ возможность составить представленіе о Ноевомъ Ковчегѣ и Соломоновомъ храмѣ. Безъ знанія музыки нельзя отправлять богослуженіе съ должнымъ благочиніемъ. Наконецъ, астрономія нужна для опредѣленія пасхи и праздниковъ. M a s i u s, ibid 202—203 ср. S p e c h t, Fr. Ant. Geschichte d. Unterrichtswesens in Deutschland von d. ältesten Zeiten bis z. Mitte d. dreizehnt. Jahrhund. Stuttg. 1885. S. 86 flg.

[1]) Въ средніе вѣка было убѣжденіе, что никакой трудъ, никакая общественная дѣятельность въ міру несовмѣстимы съ учеными занятіями. Люди знатныхъ фамилій не отдавали здоровыхъ и сильныхъ дѣтей въ церковныя школы. Для нихъ средніе вѣка создали особый типъ р ы ц а р с к а г о образованія. См. у S p e c h t'а, цит. соч., стр. 230—231. M a s i u s, цит. соч., стр. 259 слѣд.

[2]) K a r l v o n R a u m e r, Geschichte d. Pädagogik von Wiederaufblühen klassisch. Studien bis auf unsere Zeit. 3. Aufl., Stuttg. 1857. Erst. Theil. SS. 50, 55.

въ человѣчность. Здѣсь — разгадка увлеченія классической древностью, которое такъ характерно для возрожденія. Подобное встрѣтилось съ подобнымъ. Античная культура могла имѣть значеніе точки опоры для стремленій возрожденія; она предлагала высокіе и прекрасные образцы. Носители новыхъ идей могли въ ней находить матеріалъ и готовыя формулы для воплощенія своего міросозерцанія, своихъ взглядовъ на жизнь.

Необходимо подробнѣе остановиться на выясненіи отношеній возрожденія къ античной древности. Но прежде скажемъ нѣсколько словъ о томъ, какъ нужно представлять это «возрожденіе» наукъ и искусствъ античной древности.

Въ сущности, интересъ къ классической древности въ теченіе среднихъ вѣковъ не прекращался [1]). Даже греческій языкъ, къ которому въ общемъ относились, впрочемъ, съ суевѣрнымъ ужасомъ, не совсѣмъ перестали изучать, какъ объ этомъ можно судить, напримѣръ, по сохранившемуся отъ IX вѣка элементарному учебнику греческаго языка, по попыткамъ переводовъ съ оригинальныхъ текстовъ Платона и Аристотеля [2]). Но точкой опоры для образовательной дѣятельности во всемъ ея объемѣ былъ собственно латинскій языкъ. Римская система свободныхъ искусствъ лежала въ основаніи ученаго образованія; схоластика опиралась на Аристотеля; латинскій языкъ былъ орудіемъ высшаго образованія, всякой учености и органомъ литературы. Поэзія и исторія разсматривались какъ appendices artium (выраженіе изъ энциклопедіи Гуго-де С. Викторъ). Въ церковныхъ школахъ Герберта въ Парижѣ и Реймсѣ, которыя были образцовыми для всей эпохи Оттоновъ и первыхъ государей франконской династіи, ученики читали Органонъ Аристотеля и кое-что изъ Порфирія — то и другое въ латинскомъ переводѣ — Теренція, Ювенала, Лукана, Цицерона, Цезаря, Саллюстія и другихъ древнихъ авторовъ [3]). Нѣкоторые города славились какъ центры классическаго образованія. Таковъ, по одному свидѣтельству изъ XIII вѣка, былъ Орлеанъ; таковъ кружокъ друзей античной поэзіи и ораторскаго искусства, собравшійся вокругъ Бернарда Шартрскаго. Тѣмъ болѣе не умирало искусство среднихъ вѣковъ, памятники котораго и въ живописи, и въ музыкѣ, и въ поэзіи, и въ архитектурѣ съ полнымъ правомъ могутъ соперничать съ произведеніями совершенной культуры любой исторической эпохи.

Но, изучая древнюю литературу, средніе вѣка не видѣли въ ней памятниковъ прошедшаго и уже законченнаго времени, какъ не считали римское государство исчезнувшимъ и латинскій языкъ — мертвымъ. Оттого и не казались странными тѣ операціи, какія продѣлывались надъ памятниками античной древности. Относительно древнихъ авторовъ тогда практиковался методъ символическаго объясненія. Церковь, мысля себя носительницей полной истины во всѣхъ обла-

---

[1]) Ф. М о н ь е. Опытъ литературной исторіи Италіи XV вѣка. Кваттроченто. Перев. съ франц. К. С. Шварсалона. Спб. 1904. Стр. 83 слѣд.

[2]) Въ монастырѣ С. Галленъ были Ellinici fratres—такъ тамъ называли себя монахи, знавшіе греческій языкъ. S p e c h t, ibid., p. 109.

[3]) Свидѣтельство Гербертова ученика Рихера; приведено въ цит. сочиненіи M a s i u s'a, S. 241.

стяхъ вѣдѣнія, считала своимъ правомъ распоряжаться и надъ дошедшими античными авторами. Для блага церкви памятники классической древности сокращались и расширялись; въ ихъ содержаніе вкрапливались элементы христіанскаго ученія. Методъ символическаго объясненія позволялъ, напримѣръ, въ Энеидѣ видѣть образъ человѣческой жизни и въ Виргиліи—полухристіанина, Стація считать тайнымъ приверженцемъ христіанской религіи, а Сенеку — даже мученикомъ. Въ позднее средневѣковье церковь устанавливала авторитетъ отдѣльныхъ языческихъ писателей, — при чемъ они «не смѣли противорѣчить другъ другу». Взаимныя ихъ разногласія примирялись, и установленное такимъ путемъ содержаніе ставилось въ связь съ Священнымъ Писаніемъ [1]).

Возрожденіе покончило съ этимъ наивнымъ пониманіемъ прошлаго и установило новую точку зрѣнія на классическую литературу. Новое время, — если можно такъ выразиться, — проецировало прошедшее. Оно стало смотрѣть на произведенія классическихъ писателей, особенно на поэтическія, ораторскія и историческія произведенія, дѣйствительно, какъ на п р о ш е д ш е е, какъ на своеобразный міръ, полный дивныхъ образовъ и великихъ идей, но уже законченный и замкнутый въ себѣ міръ. Тотъ языкъ, на которомъ говорили великіе писатели древности, прекрасенъ, но онъ языкъ мертвый; онъ не можетъ ни развиваться, ни совершенствоваться.

Указанное раздѣленіе языковъ совершилось впервые въ Италіи и составляетъ великую историческую заслугу Данта. Здѣсь вторая точка соприкосновенія Данта съ новымъ временемъ возрожденія.

Дантъ горячо любилъ Италію и страстно желалъ довести до сознанія своей прекрасной родины, тогда раздробленной на много независимыхъ владѣній и говорившей на 14 нарѣчіяхъ,—фактъ ея національнаго единства. Онъ выполнилъ это, давъ всей Италіи Volgare illustre—національный литературный языкъ, въ. которомъ отдѣльныя области находили каждая цвѣтъ своего нарѣчія.

Позднѣе Дантъ теоретически изложилъ то, что уже ранѣе выполнилъ съ такимъ блескомъ въ своей «Божественной Комедіи». Въ своемъ сочиненіи «de vulgari eloquio» Дантъ различаетъ «обыденный» языкъ (vulgaris locutio), который мы изучаемъ безъ всякихъ правилъ — отъ матерей и кормилицъ, и «грамматическій языкъ» (grammatica elocutio, elocutio secundaria), который нужно изучать научнымъ путемъ; который есть не у всѣхъ народовъ, который усваиваютъ немногіе. Грамматическій языкъ — языкъ мертвый, искусственный. Для Италіи такимъ искусственнымъ языкомъ является латинскій языкъ, тогда какъ итальянскій языкъ, теперь, правда, еще не выработанный, раздробленный на многія нарѣчія—естественный языкъ. Въ Vulgare illustre, на которомъ написана «Божественная Комедія», Дантъ далъ этотъ природный языкъ, только поднявъ его на высоту совершенной художественности. Онъ устранилъ все уродливое, всѣ неблагозвучія отдѣльныхъ нарѣчій и соединилъ особенныя красоты каждаго изъ нихъ.

---

[1]) V o i g t, ibid. 10. О символическомъ методѣ см. у S p e c h t'a, цит. соч., стр. 135. Объ искаженіяхъ классическихъ писателей см. еще у Ф и л. М о н ь е, Опытъ литературной исторіи Италіи XV вѣка. Кваттроченто. 85 слѣд.

Послѣ Данта, который разсѣялъ иллюзію тождества двухъ языковъ, античная древность съ своимъ мертвымъ, но прекраснымъ классическимъ языкомъ какъ будто отступила вглубь вѣковъ. Вмѣстѣ съ этимъ для нея настала пора болѣе всесторонняго гуманизирующаго вліянія. Вѣдь, если древность нѣчто кончившееся, если она прекрасный, но уже завершенный кругъ человѣческой жизни,—на нее нельзя смотрѣть, только какъ на придатокъ къ septem artes liberales, какъ думали въ средніе вѣка. Она заслуживаетъ самостоятельнаго и глубокаго изученія. Это изученіе началось въ итальянскомъ гуманизмѣ, создало геніальную ученость французскаго гуманизма, составляло жизненную программу и наполняло жизненное чувство возрожденія въ другихъ странахъ. Задачи классической филологіи, которая въ настоящее время представляетъ собою научное знаніе, пытающееся, на критическихъ основаніяхъ, возсоздать всю античную культуру, были поставлены въ эпоху возрожденія [1]).

Въ своемъ увлеченіи древностью, въ стремленіи сообщить образованію античный характеръ носители идей возрожденія имѣли въ виду вообще классическую древность — греческую и латинскую. Греческіе классики иногда ставились даже выше латинскихъ писателей, такъ какъ послѣдніе заимсѣли отъ первыхъ. Я повторю уже цитированныя выше слова Ермолао Барбаро: «Въ тѣ многія столѣтія, когда изученіе грековъ было въ упадкѣ, не появлялось также ни одного значительнаго латинскаго произведенія». Въ этихъ словахъ Ермолао Барбаро творчество на латинскомъ языкѣ какъ будто ставится въ зависимость отъ изученія греческихъ классиковъ. Но въ дѣйствительности, греческій языкъ въ эпоху возрожденія никогда не имѣлъ такого значенія, какъ латинскій языкъ. Въ средніе вѣка этотъ языкъ знали только немногіе ученые. Такъ было и въ раннемъ итальянскомъ возрожденіи. Боккачіо зналъ греческій языкъ, но Петрарка только смотрѣлъ съ нѣмымъ изумленіемъ на греческіе манускрипты, съ благоговѣніемъ цѣловалъ ихъ и страдалъ отъ того, что «Гомеръ нѣмъ для него, или, вѣрнѣе, онъ глухъ для Гомера». По словамъ Петрарки (изъ письма, писаннаго въ 1360 году), людей, способныхъ понимать Гомера, во Флоренціи едва ли найдется и пятокъ, въ Болоньѣ—одинъ, въ Веронѣ—двое, въ Мантуѣ и Перуджіи—по одному, въ Римѣ же нѣтъ ни одного. Позднѣе стало больше знающихъ греческій языкъ, особенно послѣ разрушенія Константинополя турками, когда греки во множествѣ появились въ западной Европѣ. Къ концу эпохи возрожденія греческій языкъ вошелъ въ число предметовъ школьнаго преподаванія [2]).

---

[1]) Фил. Монье. Опытъ литературной исторіи XV вѣка. Кваттроченто. Кн. II, гл. I, 87 стр. и слѣд., гл. VI. Кн. III, гл. II и др.

[2]) По примѣру Рейхлина можно судить, съ какой серьезностью и вниманіемъ гуманисты позднѣйшаго времени относились къ изученію греческаго языка. Рейхлинъ началъ изучать греческій языкъ 18 лѣтъ, когда баденскій маркграфъ Фридрихъ взялъ его съ собою въ Парижъ (1473 г.). Здѣсь Рейхлинъ познакомился съ грекомъ Іеронимомъ изъ Спарты, началъ брать у него уроки греческаго языка и, подъ его же руководствомъ, занимался изученіемъ Аристотеля. Чрезъ два года мы видимъ Рейхлина въ Базелѣ, гдѣ онъ, подъ руководствомъ грека Андроника Контоблака, изучалъ греческую литературу и одновременно самъ читалъ лекціи о латинскихъ и греческихъ авторахъ. Занятій

Гуманисты, особенно ранѣйшаго возрожденія, обращались къ классическимъ писателямъ, между прочимъ, и какъ къ научнымъ авторитетамъ. Эпоха гуманизма называется временемъ возрожденія наукъ и искусствъ. У Эвклида хотѣли учиться геометріи, у Плинія Старшаго—естественнымъ наукамъ, у Витрувія—архитектурѣ, у Варрона—земледѣлію, у отцовъ Церкви—богословію и т. д. Такое отношеніе гуманистовъ къ античнымъ писателямъ—вполнѣ правильное, такъ какъ научная культура древности находилась въ общемъ на высшемъ уровнѣ, чѣмъ тотъ, какого могли достигнуть ученые возрожденія. Но съ особенной любовью гуманисты останавливались на изученіи ораторовъ и поэтовъ. Для возрожденія характерно римское пониманіе задачъ образованія. Цицероновскіе періоды и Вергиліевы гекзаметры не на одного Петрарку или Лоренцо Валла, но на всѣхъ гуманистовъ производили чарующее впечатлѣніе. Fari posse, образованіе способности говорить, eloquentia—вотъ что было цѣлью стремленій возрожденія; создать подобное Цицерону и Вергилію,—объ этомъ мечтали носители идей этой эпохи. «Только прекрасный, элегантный, или, по крайней мѣрѣ, чистый и безукоризненный стиль дѣлаетъ писателя безсмертнымъ»,—въ этихъ словахъ Ермолао Барбаро выражаются общія стремленія и общіе интересы возрожденія. Намъ кажется прямо страннымъ, какъ можно высшей цѣлью всей образовательной работы поставить «безукоризненный» латинскій стиль. Для объясненія этого нужно принять во вниманіе, что содержаніе eloquentia не передается нашимъ словомъ: «краснорѣчіе». Въ опредѣленіи своего образовательнаго идеала возрожденіе слѣдовало римской древности, и особенно Квинтиліану, который въ Institutio oratoria развивалъ мысль, что нельзя быть ораторомъ, не сдѣлавшись мудрымъ и добродѣтельнымъ. Eloquentia возможна только при эстетической культурѣ, которая въ свою очередь приводитъ непосредственно къ нравственной культурѣ. Эти мысли Квинтиліана, сочиненія котораго были найдены Поджіо въ Констанцѣ въ началѣ XV вѣка, оказали опредѣляющее вліяніе на всѣ педагогическія размышленія и построенія гуманистовъ. Этимъ объясняются такія странныя на нашъ взглядъ сочетанія выраженій, какъ sapiens atque eloquens pietas (I. Штурмъ) или latiniores et meliores (Эразмъ). Гуманисты думали, что чувство прекраснаго, воспитанное на древнихъ языкахъ и прежде всего на «святой божественности латинскаго языка», освободитъ человѣчество отъ дикости и грубости, сдѣлаетъ его утонченнымъ, дастъ civilitas morum. По выраженію I. Штурма[1]), «гармонія благородной рѣчи, воспринимаемая ухомъ, указываетъ на совершеннѣйшую гармонію духа, которая для насъ болѣе понятна, чѣмъ никѣмъ не слышанная ἁρμονία все-

---

греческимъ языкомъ Рейхлинъ не оставлялъ и въ позднѣйшее время. Напримѣръ, посланный въ 1498 году курфюрстомъ Пфальцскимъ Филиппомъ въ Римъ къ папѣ Александру VI, онъ слушалъ комментаріи на Оукидида у грека Аргиропуло. Грекъ такъ былъ восхищенъ знаніями Рейхлина въ греческомъ языкѣ, что воскликнулъ: «Наша опрометчивая и бѣдствующая Греція перелетѣла уже и черезъ Альпы». Raumer, цит. соч. 117.

[1]) Joh. Sturmii, Nobilitas literata, у О. Вилльмана (O. Willmann Didaktik als Bildungslehre nach ihr. Beziehungen z. Sozialforschung u. z. Geschichte d. Bildung. 3. Aufl. Braunschw. 1903. I Bd. S. 305. Bemerk.).

ленной, о которой нѣкогда говорили пиѳагорейцы». Овладѣть гармоніей рѣчи значило, такимъ образомъ, достигнуть гармоніи духа, приблизиться къ совершенству. Въ эстетическомъ облагороженіи, въ художественномъ образованіи видѣли зерно вообще образованности, всесторонняго гармоническаго развитія. Этимъ и объясняется характерный для эпохи возрожденія культъ Виргилія и Цицерона.

Увлеченіе классической древностью неблагопріятно отразилось на судьбѣ національныхъ языковъ. Національное творчество среднихъ вѣковъ въ эпоху возрожденія замерло. Собственныя свои произведенія на родномъ языкѣ раннѣйшіе гуманисты мало цѣнили. Они думали жить въ потомствѣ чрезъ новолатинскія произведенія. Иногда дѣло доходило, по теперешнимъ взглядамъ, прямо до уродства. Эразмъ, напримѣръ, гордился тѣмъ, что не понимаетъ ни одного современнаго языка. Только около половины XVI вѣка въ романскихъ странахъ, и то не во всѣхъ—а въ Германіи еще позднѣе—является потребность мыслить и писать на родномъ языкѣ. Въ качествѣ свидѣтельства объ отчужденіи отъ національности можно, между прочимъ, указать на искаженіе родныхъ именъ, которыя казались гуманистамъ «варварскими», и которыя они передѣлывали на латинскій или на греческій ладъ, придавая имъ латинское окончаніе или даже переводя на иностранные корни [1]).

Чувствуя себя стѣсненными въ національномъ, гуманисты мечтали, напротивъ, о міровомъ просторѣ. Вѣра въ благородство человѣка, въ связи съ увлеченіемъ классической древностью, въ эпоху возрожденія нашла себѣ выраженіе въ стремленіи «собрать всю Европу подъ знаменемъ музъ». «Святая божественность латинскаго языка,—говоритъ Лоренцо Валла, прирожденный римлянинъ,—такъ велика, что даже у чужестранцевъ, у варваровъ, у враговъ она свято сохраняется въ продолженіе столь многихъ тысячелѣтій. Этому мы, римляне, должны не печалиться, но радоваться. Мы утратили Римъ, мы потеряли владычество надъ міромъ, хотя не по нашей винѣ, а по винѣ временъ; но, въ силу этого блестящаго господства нашего языка, мы все еще управляемъ большею частью міра. Наша Италія, наша Испанія, Германія, Паннонія, Далмація, Иллирія и многіе другіе народы. Ибо гдѣ господствуетъ римскій языкъ, тамъ и римское царство.

Лоренцо Валла называетъ римлянъ majores nostri,—названіе, которое Рейхлинъ впослѣдствіи распространилъ и на грековъ, какъ своихъ духовныхъ предковъ. Возрожденію принадлежитъ основаніе такъ называемой Respublica literata, въ которой исчезало различіе націй, званій, сословій; которая объединяла въ себѣ всѣхъ носителей идеаловъ возрожденія и его эстетическихъ и литературныхъ вкусовъ. Надѣялись, что такое общеніе побѣдитъ зло въ мірѣ, отъ него ждали обновленія человѣчества и переустройства жизни [2]). Таковы, напри-

---

[1]) Aeneas Sylvius, Franziscus Filelfus, Petrus Ramus, Hololycos a Lapide, Sebaldus Clamosus, Agricola, Melanchton—вмѣсто Enea Silvio (de Piccolomini), Francesco Filelfo, Pierre de le Ramée, Eitelwolf von Stein, Sebald Schreier, Rud. Huysman, Schwarzerdt и др.

[2]) R a u m e r, ibid. S. 42.

мѣръ, итальянскіе образовательные кружки еще XIV вѣка во Флоренціи вокругъ Антоніо дельи Альберти и въ августиновскомъ монастырѣ св. Духа, гдѣ душой общества былъ Люнджи де-Марсильи; такова позднѣе флорентійская же Платоновская академія, Academia Romana, созданная Помпоніо Лэто и другими гуманистами; таковы, вообще, всѣ общества — при римской куріи, при дворахъ итальянскихъ князей, епископовъ, прелатовъ, знатныхъ и богатыхъ людей. Въ рѣдкомъ изъ значительныхъ итальянскихъ городовъ не было такой «ученой республики». По образцу этихъ итальянскихъ кружковъ организовались «братства» и общества въ другихъ странахъ, особенно въ Германіи. К. Цельтисъ, напримѣръ, приписываетъ себѣ созданіе четырехъ Sodalitates, изъ которыхъ о двухъ ничего неизвѣстно — неизвѣстно даже, осуществились ли они, или остались только въ проектѣ — а два другія (Sodalitas Rhenana въ Вормсѣ и Sodalitas Danubiana въ Вѣнѣ) были недолговѣчны. Таковы въ Ингольштадтѣ Sodalitas Philomusea и Sodalitas literaria Stadiensis и другіе кружки [1]).

Отрицаніе средневѣкового образованія и увлеченіе классической поэзіей и искусствомъ, какъ образовательнымъ матеріаломъ, выдвигали вопросъ объ отношеніи возрожденія къ христіанской религіи. Выше было упомянуто, что христіанская религія въ теченіе среднихъ вѣковъ была основною образовательною стихіей; другія образовательныя занятія служили ей. Теперь классическая древность и новые идеалы, съ которыми выступило возрожденіе, вносили въ унаслѣдованное и освященное традиціей образовательное содержаніе чуждые мотивы. Необходимо было поставить двѣ образовательныя стихіи въ какое-либо соотношеніе.

Первые великіе носители идей возрожденія итальянскіе гуманисты—н е х о т ѣ л и прійти къ столкновенію съ христіанствомъ. Свои увлеченія античной литературой они старались подчинить господству христіанской вѣры и церковному ученію; они искали послѣднихъ цѣлей образовательной дѣятельности въ христіанскомъ совершенствѣ, какъ будто совпадая въ этомъ съ средними вѣками.

Петрарка, останавливаясь на выясненіи взаимнаго отношенія классическихъ писателей и христіанской религіи [2]), ярко формулировалъ точку зрѣнія, которая была принята въ ранпѣйшемъ итальянскомъ гуманизмѣ. Цицероновскіе періоды и Вергиліевы гекзаметры производили на него чарующее впечатлѣніе. Когда одинъ умирающій мо-

[1]) Любопытно воплощеніе этой надежды у Фр. Рабле, въ утопическомъ «Телемѣ» (θέλημα), который Гаргантюа приказалъ построить для монаха Жана. Рабле вѣрилъ, что врожденный людямъ инстинктъ чести влечетъ ихъ къ добродѣтели, и, если бы имъ предоставить полную свободу, изолировать отъ дурныхъ вліяній и окружить обществомъ нравственно-развитыхъ людей, порокъ былъ бы невозможенъ. Въ такихъ условіяхъ и жили обитатели утопическаго Телемскаго аббатства. Телемиты руководятся только своими желаніями. Ихъ единственное правило составляла надпись надъ воротами Телема: «fais ce que vouldras»; иныхъ законовъ они не знали. И вотъ при такихъ условіяхъ аббатство было мѣстомъ идеальной нравственной чистоты, «обителью чести» (le séjour d'honneur). Fr. Rabelais, Gargantua et Pantagruel. I, ch. L VII и LIV.

[2]) Raumer, ibid. S.S. 23—4.

нахъ въ 1360 году обратился къ Боккачіо съ предсказаніемъ близкой смерти и увѣщевалъ его бросить ученыя занятія, и когда Боккачіо, встревоженный предсказаніемъ, прислалъ совѣта у Петрарки,—послѣдній прислалъ Боккачіо «не смѣшивать невѣжественной набожности съ просвѣщеннымъ благочестіемъ». «Для чего,—говоритъ въ другомъ мѣстѣ Петрарка,—для чего бросать мнѣ то, къ чему былъ привязанъ самъ Августинъ? Если бы это было не такъ, то никогда бы онъ не соединилъ своихъ книгъ о Градѣ Божіемъ—не говоря уже о другихъ—такимъ количествомъ цемента изъ древнихъ поэтовъ и философовъ, и никогда не украсилъ бы такимъ обиліемъ красокъ отъ ораторовъ и историковъ. Августинъ откровенно сознается, что нашелъ много христіанскаго въ твореніяхъ платониковъ, и что, чудесно преображенный Цицероновымъ Гортензіемъ, онъ былъ избавленъ отъ обольщающихъ надеждъ и безполезнаго сектантскаго несогласія и обращенъ къ исключительному изученію истины. Такой великій церковноучитель не краснѣетъ, что допустилъ руководить себя Цицерону, хотя этотъ послѣдній преслѣдовалъ совершенно иную цѣль. Такъ зачѣмъ же я стану краснѣть? Не слѣдуетъ пренебрегать никакимъ руководителемъ, лишь бы онъ указывалъ намъ путь ко спасенію».

Но и Цицеронъ, и Вергилій, и всѣ классическіе писатели—только руководители въ «истинной мудрости». Самая же мудрость—наша «главная цѣль»—только Христосъ, въ Которомъ открыты высшія тайны вѣдѣнія. «Пусть посягнетъ на это кто-либо,—будь это даже самъ Платонъ, Аристотель, Варронъ или Цицеронъ,—онъ отъ насъ не встрѣтитъ ничего, кромѣ непоколебимой твердости и презрѣнія. Никакая хитрая аргументація, никакая прелесть рѣчи, никакой авторитетъ великихъ именъ не должны обольщать насъ... Будемъ философствовать изъ любви къ мудрости. Истинная же мудрость—Христосъ. Чтобы истинно философствовать, мы должны прежде всего любить и почитать Его. Будемъ прежде всего христіанами. Будемъ читать философовъ, поэтовъ, историковъ, но такъ, чтобы уши нашего сердца всегда были открыты предъ евангеліемъ Христа, чрезъ которое мы только и можемъ сдѣлаться учеными и счастливыми, и безъ котораго дѣлаемся тѣмъ менѣе учеными и тѣмъ болѣе жалкими, чѣмъ болѣе мы учимся. На одно только евангеліе можетъ положиться человѣческое усердіе, какъ на единственный несокрушимый фундаментъ всякой истинной науки».

Однако же у первыхъ уже гуманистовъ наблюдается въ высшей степени странное смѣшеніе языческихъ и христіанскихъ понятій, образовъ, словъ. Напримѣръ, Боккачіо называетъ великую субботу днемъ «празднованія славнаго возвращенія сына Юпитера изъ ограбленнаго царства Плутона». Даже Дантъ однажды обращается къ «великому Зевсу, за насъ распятому на крестѣ». Но всего интереснѣе изъ раннѣйшаго итальянскаго возрожденія сцена вѣнчанія въ римскомъ капитоліи лавровымъ вѣнкомъ Петрарки, перваго poëta laureatus.

Христосъ и боги Олимпа, храмъ св. Петра и капитолій, церковная месса и языческое жертвоприношеніе, епископы и служители языческаго культа, молитва у алтаря и вакханалія,—все это перепуталось во всенародномъ праздникѣ торжественнаго вѣнчанія, который при-

томъ и отпраздновалъ-то былъ въ Свѣтлое Христово Воскресеніе, 8 апрѣля 1341 года [1]).

Изъ этого и подобныхъ примѣровъ мы можемъ заключать, что Петрарка собственно логизировалъ, когда въ приведенномъ выше смыслѣ освѣщалъ взаимное отношеніе христіанской религіи и античной древности. Можетъ быть, онъ искренно хотѣлъ того, чтобы было органическое единство между этими стихіями. Но фактически этого единства не получалось. Онъ жилъ идеями и образами античной древности, которые закрывали для него христіанское содержаніе.

Въ позднѣйшемъ итальянскомъ возрожденіи это смѣшеніе язычества и христіанства иногда вырождалось прямо-таки въ каррикатуру.

Совершенно то же самое, что въ литературѣ, повторяется во всѣхъ областяхъ искусства. Художники съ любовью берутъ религіозные сюжеты. Но исполненіе этихъ сюжетовъ, самая психологія творчества совсѣмъ иныя, чѣмъ въ традиціонной религіи, которой художники хотѣли бы служить въ краскахъ и мраморѣ. Ну что общаго съ средневѣковой мистикой имѣетъ, напримѣръ, «Страшный Судъ» Микель-Анджело, особенно его Христосъ, въ видѣ Геркулеса, въ Сикстинской капеллѣ? Сошлюсь еще на церковное зодчество, которое, быть можетъ, какъ никакая другая область искусства, близка къ религіи, такъ какъ, полное символовъ, намековъ, тайны, оно хочетъ напечатлѣть слѣды Божества, создать вмѣстилище для Невмѣстимаго. Грандіознымъ памятникомъ церковнаго зодчества возрожденія является храмъ св. Петра въ Римѣ [2]). Посѣтившіе этотъ храмъ передаютъ, что впечатлѣніе отъ него получается такое же, какъ отъ Ніагарскаго водопада. Но это не мѣсто для обитанія Бога. Вы видите здѣсь опьяненіе величіемъ человѣка, вѣрой въ его «благородство», но вы не чувствуете присутствія Бога, по крайней мѣрѣ, не чувствуете такъ, какъ въ то время, когда прикасаетесь къ мистикѣ готическихъ соборовъ, когда вдыхаете пламенную вѣру и устремленіе къ Небу, которыя создали эти храмы.

Интересно взглянуть, какъ былъ рѣшенъ вопросъ объ отношеніи двухъ образовательныхъ стихій въ центрѣ тогдашняго христіанскаго міра—въ Римѣ. Я остановлюсь на двухъ папахъ: Львѣ X и Сикстѣ V, такъ какъ они являются особенно типичными представителями двухъ различныхъ періодовъ изъ исторіи папства.

Въ XV вѣкѣ возрожденіе, взлелѣянное во Флоренціи [3]), переходитъ въ Римъ. Если ранѣе, въ теченіе XIV вѣка, Римъ былъ, по выраженію Грегоровіуса, «погребенной въ пыли грамотой, на которой написаны права на всесвѣтное владычество», то теперь онъ становится центромъ гуманистическаго движенія. Гуманистическіе

---

[1]) ibid. S. S. 19—20.

[2]) Папа Юлій II велѣлъ снести половину древней базилики Св. Петра и заложилъ новую церковь, которая, по планамъ Браманте, должна была воспроизвести подобіе Пантеона, во всю его величину, на колоссальныхъ колоннахъ. Несмотря на всѣ послѣдующія измѣненія въ первоначальныхъ планахъ, окончательная постройка остается вѣрной замыслу Браманте.

[3]) V o i g t, ibid. SS. 287—8 flg.

папы, занимавшіе Престолъ Св. Петра въ XV и въ первой половинѣ XVI вѣка, «создали второй вѣкъ Августа, превратили снова Римъ въ сокровищницу науки и искусства, сосредоточили въ немъ, подъ покровительствомъ своего всесвѣтнаго авторитета, новую культуру и придали ей великія римскія формы» [1]).

Папа Левъ X былъ классическимъ представителемъ этого гуманистическаго направленія папства. Онъ выросъ среди образовательныхъ вліяній возрожденія и жилъ, наслаждаясь полнотой его стремленій и творчества. Его комнаты, галлереи, капеллы были наполнены образами высшей человѣческой красоты и непорочности кисти Рафаэля. Къ его двору стекались извѣстнѣйшіе артисты, музыканты, импровизаторы, поэты, художники, ученые. Художественныя занятія, научныя бесѣды, церковные и свѣтскіе праздники, игры, театры, соколиная и пшая охота, рыбная ловля и другія деревенскія удовольствія наполняли время папы, когда онъ былъ со своимъ дворомъ въ Римѣ и его окрестностяхъ. Папа Левъ X носилъ высшій духовный санъ, но жилъ, чувствовалъ и мыслилъ совершенно какъ свѣтскій гуманистъ. Римъ интересовалъ его больше не тѣмъ, что тамъ метрополія христіанства, къ которой устремлялись взоры вѣрующихъ въ теченіе столь многихъ вѣковъ,—Левъ X благоговѣлъ предъ «божественными искрами» античнаго духа, предъ остатками античной культуры. Онъ прямо съ религіознымъ чувствомъ смотрѣлъ на развалины древняго Рима, храня то, «что только и осталось отъ древней матери славы и величія Италіи». И Ватиканъ былъ больше дорогъ ему произведеніями античнаго искусства, статуями Аполлона Бельведерскаго, Лаокоона, чѣмъ тѣмъ, что тамъ гробница Св. Петра и высшее святилище христіанской религіи. «Собственно о христіанскомъ настроеніи и убѣжденіи при этой обстановкѣ,—говоритъ Ранке.—не могло быть и рѣчи. Скорѣе обнаруживалось прямо противное этому... Въ Римѣ считалось въ обществѣ признакомъ хорошаго тона противорѣчить христіанству. П. Ант. Бандино говоритъ, что «того не считали образованнымъ человѣкомъ, кто не держался ложныхъ мнѣній о христіанствѣ». При дворѣ о догматахъ католической церкви, о текстахъ Свящ. Писанія говорили только шутя; тайны вѣры были въ презрѣніи» [2]). Священники совершали евхаристію, но сами же смѣялись надъ этимъ и богохульствовали, отрицая таинство. Философскія школы вели споры о томъ, можно ли считать душу безсмертной, или же она смертна. Петръ Помпонаццо, извѣстный философъ того времени, отвергалъ безсмертіе и выражался такъ, что «если законодатель постановилъ, что душа безсмертна, онъ сдѣлалъ это, не заботясь объ истинѣ». Другіе держались убѣжденія, что между душою человѣка и животныхъ нѣтъ никакой разницы, и развивали утонченный матеріализмъ [3]).

Такимъ образомъ, въ гуманистическомъ папскомъ Римѣ, какъ мы это видимъ на примѣрѣ Льва X, вовсе не было соединенія хри-

---

[1]) Грегоровіусъ, Исторія города Рима въ средніе вѣка. Русск. перев., СПБ. 1886. VI, стр. 3 слѣд. 367—8 слѣд.

[2]) Leopold von Ranke, D. römischen Päpste in d. letzten vier Jahrhunderten. 8. Aufl. Leipz. 1885. I Bd. S.S. 48—49. 311, 315 flg.

[3]) ibid. S. S. 40—49.

стіанской религіи и свѣтскаго направленія, опиравшагося на античную древность. Христіанство было вытолкнуто античнымъ направленіемъ. Послѣднимъ собственно ж и л и, христіанская же религія только п р и м ѣ ш и в а л а с ь.

Та же несоединенность двухъ образовательныхъ стихій наблюдается —только съ другой стороны—и позднѣе, при папѣ Сикстѣ V.

Дѣятельность Сикста V относится ко времени возрожденія католичества. Онъ былъ избранъ на папскій престолъ въ 1585 году, т.-е. въ то время, когда уже развился орденъ іезуитовъ и были учреждены другія монашескія конгрегаціи; когда дѣйствовала инквизація; когда состоялся Тридентскій соборъ, и были произведены реформы внутри католической церкви. Папа Сикстъ V, живя въ античномъ и гуманистическомъ Римѣ, не выносилъ открытаго язычества. Онъ едва рѣшился терпѣть въ ватиканѣ Аполлона Бельведерскаго и Лаокоона. Про него, по словамъ кардинала С. Северина, распространилась молва, что онъ «преисполненъ желанія разрушить римскія древности». Эта молва побудила нѣсколькихъ знатныхъ римлянъ явиться къ названному кардиналу съ просьбой «употребить свое вліяніе и отклонить его святѣйшество отъ столь опрометчиваго рѣшенія». Папа Сикстъ V думалъ доставить торжество христіанской религіи надъ язычествомъ. Но какъ онъ осуществлялъ этотъ свой замыселъ! Онъ разрушилъ до основанія Septizonium Севера, но перенесъ нѣкоторыя колонны въ храмъ Св. Петра. Минервѣ, которая украшала капитолій, папа далъ въ руки, вмѣсто копья, крестъ, чтобы статуя означала христіанскій Римъ. На древнихъ колоннахъ Траяна и Антонина Сикстъ V поставилъ статуи: на одной—апостола Петра, на другой—Павла. Предъ храмомъ св. Петра былъ воздвигнутъ обелискъ, который съ неимовѣрными трудностями перенесли сюда съ основанія, гдѣ онъ пролежалъ болѣе 1500 лѣтъ. Внутрь обелиска, по приказанію папы, былъ вдѣланъ кусокъ отъ «подлиннаго креста Христова», а на верху его поставленъ крестъ. Сикстъ V гордился тѣмъ, что привелъ въ исполненіе это величайшее и труднѣйшее дѣло, какое доступно человѣческому уму, «исторгнувъ монументъ отъ императоровъ Августа и Тиберія, чтобы посвятить его Святому Кресту»... Въ то же время папа неустанно достраивалъ памятникъ возрожденія въ Римѣ—храмъ Св. Петра, которому недоставало еще купола [1]).

Какъ мы видимъ, при папѣ Сикстѣ V соединеніе христіанской религіи и античнаго направленія было такое же внѣшнее и механическое, какъ и при Львѣ X. Оно сводилось къ тому, что античное и подражающее античному содержаніе одѣвалось въ одежды христіанскихъ символовъ, залицовывалось,—если такъ можно выразиться,—элементами христіанской религіи.

Вопросъ объ отношеніи возрожденія въ христіанской религіи болѣе глубоко и серьезно былъ поставленъ въ Германіи, когда тамъ началось религіозное движеніе, вызванное Лютеромъ.

Реформація въ первые годы дѣятельности Лютера стѣснила образовательныя стремленія возрожденія, отодвинувъ на задній

---

[1]) ibid. S. 307 flg.

планъ изученіе классической древности. Въ 1516 году Эразмъ съ восторгомъ писалъ, что, «повидимому, наступаетъ золотой вѣкъ». «Не слишкомъ привязанный къ жизни», Эразмъ желалъ бы теперь помолодѣть. Богъ такъ устроилъ сердца князей, что они только и думаютъ о мирѣ и единеніи. Эразмъ высказываетъ надежду, что не только добрые нравы и благочестіе, но и изящныя науки вновь оживутъ и будутъ развиваться все съ большимъ и большимъ блескомъ. Но не прошло и 15 лѣтъ, какъ эти золотыя надежды смѣнились жалобами на «время, испорченное и извращенное выше всякой мѣры». «Немного лѣтъ тому назадъ,—писалъ въ 1538 году Юстъ Іона,—въ Германіи были многочисленныя высшія школы. Въ то время, когда религіозное ученіе предлагалось, какъ мертвое ученіе, онѣ были полны жизни и имѣли многочисленныхъ посѣтителей. Кромѣ того, безчисленные монастыри представляли собою тоже своего рода школы. Напротивъ, съ тѣхъ поръ какъ евангеліе прошло по міру, многіе университеты почти совершенно замерли, такъ что теперь, когда выяснился истинный методъ преподавать и изучать богословіе, научныя занятія считаются чуть ли не преступленіемъ и позоромъ» [1]). Надъ поэзіей и краснорѣчіемъ, надъ всей античной древностью стали глумиться даже съ университетскихъ каѳедръ. Въ отношеніи къ гуманному образованію въ обществѣ стало развиваться или равнодушіе, или фанатическая нетерпимость. «Гдѣ только ни появляется лютеранство, всюду науки гибнутъ»,—жаловался Эразмъ въ 1528 г. [2]).

---

[1]) Paulsen, Geschichte d. gelehrten Unterrichts, Bd. I, S.S. 194—195 v. 143—145.

[2]) Paulsen, ibid. Bd. I, S.S. 194. 198. Двадцатые годы XVI столѣтія — первые годы распространенія новаго религіознаго движенія—были для Германіи временемъ оскудѣнія не только гуманнаго, но вообще всякаго образованія. Только Фрейбургъ и Тюбингенъ болѣе или менѣе скоро оправились отъ наступившаго кризиса,—такъ что уже въ 1529 году число слушателей въ этихъ университетахъ поднялось приблизительно на прежнюю высоту. Да въ Ингольштадтѣ, который, благодаря настойчивости Экка и энергичной поддержкѣ правительства, сталъ операціонной базой въ борьбѣ противъ Виттенберга и новаго религіознаго движенія,—тамъ дѣйствіе virus lutheranum было парализовано. Но университеты въ Эрфуртѣ, Лейпцигѣ, Франкфуртѣ на Одерѣ, Ростоккѣ и Грейсвальдѣ, Кельнѣ, Вѣнѣ, Гейдельбергѣ, Базелѣ и другихъ городахъ влачили жалкое существованіе или фактически совсѣмъ перестали существовать. Даже у Меланхтона въ виттенбергскомъ университетѣ уже въ 1524 году было всего четыре студента, пожелавшихъ слушать лекціи о Демосоенѣ, и такъ дѣло продолжалось до конца его жизни.

Запустѣніе наблюдается также и въ среднихъ и низшихъ школахъ. Уже въ 1524 году Лютеръ въ посланіи къ городскимъ совѣтамъ высказываетъ опасеніе, что скоро будетъ неоткуда брать «людей, способныхъ преподавать слово Божіе и св. таинства и быть духовными пастырями народа». Политическія и общественныя движенія, которыми сопровождалось распространеніе новаго религіознаго ученія, заставляли школы быстро сокращаться въ числѣ. Главное же дѣло сдѣлали секуляризація монастырей и изгнаніе монаховъ. Носителями просвѣщенія въ XVI вѣкѣ, какъ и ранѣе, были все еще духовныя лица и особенно монахи. Между тѣмъ, имъ-то болѣе всего и приходилось служить мишенью для ругательствъ, глумленій и насилія со стороны Лютера и его фанатическихъ послѣдователей. Достаточно указать, напримѣръ, на упомянутое посланіе 1524 года, въ которомъ Лютеръ не можетъ при упоминаніи о монахахъ не присоединить эпитетовъ—вродѣ: «жалкіе люди», «софисты», «тунеядцы», «бритое стадо», «скоты», «чурбаны», «ослы», и т. д. По словамъ Юста Іоны, который

Самъ Лютеръ не могъ говорить объ Аристотелѣ безъ ненависти и проклятій. Въ письмѣ къ Лангу отъ 1516 года Лютеръ пишетъ: «горитъ моя душа сорвать маску съ этого фигляра, который своей греческой рожей дразнитъ церковь, и представить его во всемъ его позорѣ; поистинѣ было бы несовѣстно считать его дьяволомъ, если бы онъ дѣйствительно не былъ Аристотель (nisi caro fuisset Aristoteles, vere diabolum cum fuisse non puderet asserere). Величайшую скорбь доставляетъ мнѣ это, когда я вижу, какъ лучшія головы губятъ свою жизнь въ этомъ непотребствѣ, и университеты не перестаютъ сжигать хорошія книги и сохранять дурныя».

По мнѣнію Лютера, церковь совершенно не поняла Аристотеля. Иначе она не надѣлила бы его авторитетомъ, чуть ли не равнымъ Откровенію, и не заставила бы юношество учиться у этого «проклятаго, гордаго, лукаваго язычника», который въ лучшемъ своемъ сочиненіи De anima говоритъ, что душа умираетъ вмѣстѣ съ тѣломъ, а въ Ethica предлагаетъ надѣяться только на собственныя силы. «Никакая книга такъ не противна благодати Божіей и христіанской добродѣтели. О, только бы поскорѣе вырвать это изъ рукъ всѣхъ христіанъ» [1]).

Ближайшій сотрудникъ Лютера, его παραστάτης, какъ его называли современники,—Меланхтонъ выступилъ въ 1518 году въ виттенбергскомъ университетѣ съ рѣчью, въ которой изложилъ программу гуманистическаго образованія (de corrigendis adolescentium studiis), включавшую между прочимъ и изученіе Аристотеля въ подлинникѣ. Вмѣстѣ съ Стадіаномъ онъ дѣлалъ подготовительныя работы по изданію Аристотеля, въ которомъ предполагалось освободить великаго мыслителя древности отъ средневѣковыхъ схоластическихъ наслоеній. Но въ 20 и 21 годахъ Меланхтонъ говоритъ о древней языческой философіи съ такой же нетерпимостью, какъ и Лютеръ.

Философія—«языческая мерзость». Нельзя не возмущаться, что школьные доктора и изъ богословія сдѣлали «старуху, по имени «философія», отъ которой пахнетъ Грецією» (Graeciae hircissantem anum. Philosophiam). Только апостолъ Павелъ и его посланія—спасеніе отъ этого яда, безъ него погибель. «Всѣ науки можно презирать; но оставить Павла—это значитъ растоптать надежду на блаженство».

Это Меланхтонъ говорилъ въ 20-мъ году. Въ слѣдующемъ году онъ выражается еще рѣзче. Въ февралѣ Меланхтонъ писалъ въ защиту Лютера подъ псевдонимомъ Didymus Faventius. Въ этой апологіи онъ отказывается считать христіанномъ того, «кто претендуетъ на званіе философа». Церковь искажается чрезъ философію. Философія во всѣхъ частяхъ (физика, метафизика, этика) діаметрально - противоположна христіанской религіи; она служитъ неисчерпаемымъ источникомъ раздоровъ, споровъ, педантски-скучнаго краснорѣчія; она порождаетъ атеизмъ. Школьная философія есть «идолослуженіе», и университеты.

писалъ это по одному поводу въ 1538 году, къ духовнымъ лицамъ замѣчается такая непріязнь, такая вражда, что «тѣ, кто на нихъ не плюетъ публично и не бросаетъ камнями, чуть ли уже не ждетъ за это благодарности».

[1]) Ibid. S.S. 110. 185. Ср. также Janssen, Geschichte d. deutschen Volkes s. d. Ausgang d. Mittelalters. Freib. II, 176. 195. 293.

ея носители, приносятъ учащееся юношество въ жертву языческимъ идоламъ, какъ іудеи когда-то приносили человѣческія жертвы Молоху [1]).

Сужденія носителей новыхъ религіозныхъ идей нашли себѣ распространеніе въ широкихъ слояхъ общества. Проповѣдники чистаго евангелія, въ большомъ количествѣ ходившіе по Германіи, восприняли рѣзкія отрицательныя сужденія Лютера и рѣшительно отвергали научныя занятія. Слово Божіе достаточно для спасенія, и для его пониманія не нужно учености. Тайны откровенія утаены отъ премудрыхъ и открываются младенцамъ.

Гуманисты отнеслись къ новому религіозному движенію и къ его вождямъ различно. Старѣйшіе представители возрожденія, напримѣръ, Муціанъ, Рейхлинъ, Эразмъ, сейчасъ же усмотрѣли въ ученіи Лютера и въ самой его личности опасность для поэзіи, вообще, для гуманнаго образованія. Отдавая должное энергіи и талантамъ религіозныхъ реформаторовъ, сочувствуя ихъ борьбѣ противъ Рима, они сразу же, однако, заняли положеніе, такъ сказать, вооруженнаго нейтралитета. Для нихъ это было большимъ несчастьемъ. Они занимали слишкомъ видное положеніе, чтобы имъ простили нерѣшительность, отсутствіе инициативы въ такой критическій моментъ. Рейхлинъ получилъ отъ Гуттена оскорбительное письмо. Особенно трудно было Эразму. Окруженный прежде шумной славой и блескомъ, Эразмъ теперь былъ всѣми покинутъ. Уже въ 1521 году онъ жалуется въ одномъ письмѣ, что изъ соработниковъ Лютера, которые его окружаютъ, никто не пишетъ ему, между тѣмъ какъ раньше нѣкоторые изъ нихъ положительно не давали ему покоя. И самъ Лютеръ, который въ 1519 году—тогда онъ былъ еще малопзвѣстный монахъ августинскаго монастыря—обращался къ Эразму съ письмомъ, исполненнымъ самаго глубокаго почтенія, впослѣдствіи говоритъ съ нимъ тономъ почти оскорбительной снисходительности. Съ этихъ поръ вплоть до самой смерти (1536 г.) Эразму приходилось переживать тяжелые дни: онъ видѣлъ, какъ самые передовые посты гуманизма переходили къ защитникамъ идей реформаціи. Съ Лютеромъ онъ расходился все больше и больше. Также и Рейхлинъ старался высвободить Меланхтона, въ которомъ онъ видѣлъ себѣ преемника, изъ-подъ вліянія Лютера. Когда это не удалось, Рейхлинъ прекратилъ всякія сношенія съ своимъ прежнимъ любимымъ ученикомъ и родственникомъ. Муціанъ, которому пришлось чуть ли не голодать, жалуется въ 1524 году, что всѣ измѣнили ему, только Еобана удалось ему вернуть на правый путь. Но «пусть уходятъ,—говоритъ Муціанъ,—всѣ, чье дѣло оскорблять людей. Я не люблю фанатиковъ. Они вырываютъ монахинь изъ монастыря и свирѣпствуютъ какъ безумные» [2]).

Другіе гуманисты, болѣе радикальные, были напротивъ, въ дружбѣ съ Лютеромъ. Кротъ (Crotus) и Ульрихъ-фонъ-Гуттенъ сами предложили себя Лютеру въ качествѣ союзниковъ. Но возрожденіе отъ этого не выиграло. Литературное творчество радикальныхъ гуманистовъ

---

[1]) Paulsen, ibid. SS. 186—7.
[2]) Ibid. 175 flg.

получило иной характеръ. Идеалы гуманной образованности отступили на задній планъ. Гуманисты находили одушевленіе въ идеѣ евангельской свободы; вмѣсто цитатъ изъ классическихъ писателей, въ ихъ сочиненіяхъ появляются изреченія Священнаго Писанія. Общеніе Лютера съ радикальными гуманистами достигло вершинной точки весной 1521 года, когда весь эрфуртскій университетъ встрѣтилъ Лютера, направлявшагося на Вормсскій сеймъ, и ректоръ университета Кротъ привѣтствовалъ отъ лица профессорской корпораціи и всего университета торжественной рѣчью славнаго борца противъ низости и лицемѣрія.

Для опредѣленія взаимныхъ отношеній гуманистовъ и религіозныхъ реформаторовъ стало типичнымъ, однако, не единеніе Лютера съ эрфуртской корпораціей, но отношеніе Лютера и Эразма.

Такой конецъ взаимныхъ отношеній представителей возрожденія и реформаціи, равно какъ и несоединенность христіанской религіи и античнаго направленія въ католичествѣ, нельзя объяснить какими-нибудь внѣшними обстоятельствами. Единеніе Лютера и Меланхтона съ гуманистами не могло быть глубокимъ. Это было только соглашеніе въ общей борьбѣ противъ Рима и его церковнаго строя, —единеніе во имя протеста, отрицанія. Но возрожденіе по существу было совсѣмъ непохоже на реформацію, какъ несродно оно, вообще, съ христіанской религіей.

Основнымъ убѣжденіемъ ренессанса является вѣра въ благородство человѣка, въ неиспорченность его природы. Въ человѣкѣ при благопріятныхъ условіяхъ не можетъ не сложиться и не развиться цѣльная, гармонически-законченная личность.

Напротивъ, по основному христіанскому и, въ частности, лютеранскому догмату, въ самой человѣчности, въ глубинахъ человѣческой природы заложены сѣмена грѣха и тлѣнія,—и если человѣкъ, вообще, можетъ имѣть оправданіе предъ Богомъ, то только человѣкъ во Христѣ, возрожденный вѣрою въ Него.

Такимъ образомъ, въ возрожденіи—вѣра въ человѣчность; въ христіанствѣ —религіозное одушевленіе. Тамъ надежды на человѣческія силы и героизмъ добродѣтели; здѣсь—глубокая разочарованность въ собственныхъ силахъ человѣка и свѣтлыя упованія на небесную благодатную помощь. Возрожденіе натуралистично, оно устраняетъ сверхчувственное изъ міра явленій. Христіанская религія супранатуралистична: христіанинъ въ мірѣ явленій созерцаетъ божественное [1]).

Резюмируя сказанное для характеристики образовательныхъ стремленій возрожденія, можно свести все къ тремъ основнымъ фактамъ: 1) напряженный индивидуализмъ, какъ особенное чувство мѣста человѣка въ мірѣ; 2) разложеніе средневѣковой культуры и творчество въ духѣ новыхъ идеаловъ; 3) увлеченіе классической, частнѣе, римскою древностью, какъ образовательнымъ матеріаломъ, въ ущербъ другой унаслѣдованной образовательной стихіи—христіанской религіи.

---

[1]) Ibid. S. 176.

Образовательныя стремленія возрожденія повліяли соотвѣтствующимъ образомъ на теоретическое изученіе педагогическихъ вопросовъ и практическую постановку всего педагогическаго дѣла. Воспитаніе и образованіе для возрожденія имѣли непосредственно жизненное значеніе. Гуманисты видѣли, что, если новымъ идеаламъ не суждено заглохнуть, и они войдутъ въ жизнь, то это случится только чрезъ молодое поколѣніе, воспитанное въ духѣ новыхъ стремленій. Поэтому уже въ періодъ ранняго итальянскаго возрожденія начинается оживленіе въ сферѣ педагогической мысли; вопросы воспитанія и образованія становятся предметомъ усиленнаго вниманія и интереса въ широкихъ кругахъ общества. Выясненныя образовательныя стремленія составляютъ душу всѣхъ педагогическихъ проектовъ, теорій, системъ эпохи возрожденія. Ихъ вліянію обязаны своимъ возникновеніемъ новыя учебныя заведенія, призванныя служить исключительно дѣлу гуманизма. Они измѣнили принятое въ существующихъ школахъ схоластически-діалектическое образованіе на грамматически-риторическое, опредѣливъ вообще весь составъ и содержаніе учебныхъ программъ школы на средней ступени. Примѣнительно къ указаннымъ стремленіямъ были преобразованы учебные и воспитательные методы, измѣнена коренньмъ образомъ дисциплина, написаны новые учебники и учебныя пособія. Эти стремленія возрожденія выдающіеся педагоги старались провести въ жизнь въ гувернерскомъ воспитаніи въ домахъ богатыхъ и знатныхъ людей и въ учебной практикѣ въ нѣкоторыхъ общественныхъ учебныхъ заведеніяхъ. Наконецъ, подъ ихъ вліяніемъ, хотя и не исключительнымъ, была организована латинская школа XVI вѣка, создались школьныя инструкціи и уставы. Даже элементарная школа испытала на себѣ косвенное вліяніе образовательныхъ стремленій возрожденія. Вотъ доказательства и примѣры этого исключительнаго вліянія послѣднихъ въ педагогическомъ дѣлѣ.

Характернымъ признакомъ настроенія эпохи возрожденія было напряженное чувство личности. И въ педагогическихъ сочиненіяхъ того времени, равно какъ въ практикѣ воспитательнаго и учебнаго дѣла, замѣчается стремленіе обращать вниманіе на личныя дарованія и склонности дѣтей. Это особенно нужно сказать про педагогику итальянскаго возрожденія. П. П. Верджеріо, М. Веджіо, Л. Бруни, Э. Сильвіо, Фр. Филельфо,—всѣ настаиваютъ на томъ, что всего изучить нельзя, что нужно сообщать знанія примѣнительно къ индивидуальности дѣтей, и что слѣдуетъ признавать обязательной лишь общую интеллектуально-эстетическую культуру, которая создается лучше всего на занятіяхъ латинскимъ языкомъ.

Дѣятели эпохи возрожденія были убѣждены въ благородствѣ человѣка. Въ связи съ этимъ жажда славы была движущей силой этого времени. И въ воспитаніи суровая средневѣковая дисциплина уступаетъ мѣсто болѣе мягкой и гуманной дисциплинѣ. Проводится убѣжденіе, что не одними угрозами и наказаніями нужно бороться противъ недостатковъ дѣтей. Педагоги въ сочиненіяхъ и въ педагогической практикѣ подчеркиваютъ воспитывающее вліяніе примѣра и общенія молодыхъ людей съ зрѣлыми и достойными людьми, рекомендуютъ развивать въ дѣтяхъ чувство чести, ведутъ борьбу противъ

пересобременія памяти матеріаломъ для заучиванія наизусть, настаиваютъ на томъ, что слѣдуетъ пробуждать и питать дремлющій въ душѣ каждаго нормальнаго ребенка инстинктъ знанія. Учебная практика въ самыхъ широкихъ размѣрахъ прибѣгаетъ къ помощи соревнованія.

Дѣятели возрожденія боролись противъ средневѣковой аскетической морали, защищали права природныхъ инстинктовъ, составляющихъ очагъ личной жизни человѣка, особенно оправдывали и воспѣвали любовь къ женщинѣ. Любовь къ жизни, сознаніе ея цѣнности, наслажденіе ея благами, отличавшія гуманистовъ, нерѣдко переходили у нихъ даже въ нравственную распущенность. Не несправедливо упрекаютъ за это особенно итальянскихъ гуманистовъ. Но и въ германскомъ возрожденіи было немало людей такого рода. Достаточно указать, напримѣръ, на ordo Mutiani—цѣлый кружокъ гуманистовъ, собравшихся въ Эрфуртѣ и Готѣ вокругъ готскаго каноника К. Мута [1]).

Въ педагогикѣ признаніе правъ тѣла привело къ сознанію необходимости и цѣнности физическаго воспитанія дѣтей. Оно было предметомъ заботливости педагоговъ-практиковъ особенно въ итальянскомъ возрожденіи (такъ назыв. «Casa gioiosa»—школа Витторино Рамбольдиншда Фельтре въ Мантуѣ). А теоретическое признаніе его обязательности составляетъ, можно сказать, profession de foi педагогики возрожденія. Аскетическое истощеніе тѣла можетъ дать, какъ выразился Рабле, только «безцвѣтную, плохую и худую мысль». Поэтому, гуманисты старались оживить забытое въ средніе вѣка правило античной педагогики о здоровомъ духѣ въ здоровомъ тѣлѣ.

Эпоха возрожденія думала достигнуть одушевлявшихъ ее образовательныхъ цѣлей усвоеніемъ идей и матеріаловъ классической древности,—при чемъ, какъ было выяснено, господствовало римское пониманіе задачъ образованія. И въ школьномъ обученіи главной цѣлью образованія считали умѣнье говорить на латинскомъ языкѣ такими періодами, какими писалъ Цицеронъ, и писать стихи, подобные стихамъ «самаго блестящаго и самаго значительнаго изъ всѣхъ поэтовъ»—Виргилія. Если въ цѣломъ образовательной работы не терялось сознаніе, что одной «элоквенціи» недостаточно, что въ образовательныхъ и ученыхъ цѣляхъ нужно усвоить идеи и настроенія классическихъ писателей,—то въ школѣ тенденція къ формально-эстетическому развитію является преобладающею. Слова Эразма «(cognitio) verborum prior, rerum potior» точно выражаютъ пониманіе дѣятелями возрожденія главнаго дѣла школы: подъ «раннѣйшимъ» временемъ, которое посвящается изученію «словъ», здѣсь разумѣются школьные годы, а подъ «позднѣйшимъ», на которое падаетъ изученіе «вещей»—самостоятельныя научныя и образовательныя занятія послѣ школы. Даже у Я. А. Коменскаго, педагогика котораго не исключительно выражаетъ стремленія возрожденія, такъ какъ онъ пролагалъ пути для педагогическаго реализма, даже у него въ его различныхъ трудахъ, не исключая и «Orbis sensualium pictus», центръ тяжести въ изученіи языка, а не «вещей». Что же касается обычной учебной

---

[1]) Paulsen, ibid., 80 flg.

практики, то не будетъ преувеличеніемъ сказать, что все вниманіе школы сосредоточивалось на языкѣ, а не на содержаніи классическихъ писателей. Благодаря этому обстоятельству, очень благочестивые и искренніе педагоги могли не смущаться соблазнительнымъ содержаніемъ, какое нерѣдко встрѣчается въ произведеніяхъ наиболѣе употреблявшихся въ латинскихъ школахъ ради легкаго языка классическихъ писателей—Теренція и Плавта, а также и въ появившихся сборникахъ,—напримѣръ, въ «Colloquia» Эразма. Преобладаніемъ эстетически-формальной тенденціи объясняется появленіе въ эпоху возрожденія безконечнаго ряда учебниковъ риторики, поэтики, стилистики, эпистолографіи, а также сборниковъ гномъ, сентенцій, пословицъ, загадокъ, анекдотовъ и т. д., извлеченныхъ изъ классическихъ писателей. Только тою же самой тенденціей можно объяснить, что преподаваніе греческаго языка, какъ ни элементарно оно было поставлено на средней ступени, усвоило себѣ цѣли и методы латинскаго преподаванія: хотѣли научиться и на греческомъ языкѣ выражаться изящно и краснорѣчиво. Наконецъ тѣмъ же причинамъ обязаны своимъ положеніемъ въ образовательномъ строѣ возрожденія математическія науки средневѣкового квадривіума. Хотя гуманисты иногда указывали на важность послѣднихъ, а императоръ Максиміліанъ I, по проекту К. Цельтиса, въ 1501 году учредилъ въ Вѣнѣ даже Collegium poëtarum et mathematicorum (впрочемъ, прекратившее свое существованіе уже въ 1508 году, когда умеръ Цельтисъ),—тѣмъ не менѣе нельзя не признать, что изученіе математическихъ наукъ рѣшительно отступало на задній планъ предъ грамматическо-риторическимъ образованіемъ.

Италія первой выступила въ гуманистическомъ движеніи. Она была богаче другихъ государствъ. Городское хозяйство и городовое управленіе были поставлены здѣсь лучше, чѣмъ гдѣ бы то ни было. Въ Италіи нѣкоторые города были посредниками міровой торговли. Но, главное, Италія была страной грандіознѣйшихъ остатковъ римскаго величія. Здѣсь на каждомъ шагу встрѣчались тысячи слѣдовъ славной античной культуры; здѣсь, кажется, самый воздухъ былъ напоенъ воспоминаніями о великомъ прошломъ. Въ великихъ образахъ античной древности итальянцы чтили своихъ предковъ. Названія римскихъ должностей и достоинствъ оставались въ памяти и употребленіи; римскіе обычаи и нравы жили въ народѣ, переходя изъ поколѣнія въ поколѣніе. Въ Италіи, поэтому, гуманистическое движеніе отличается характеромъ особенной жизненности и всенародности.

Изъ Италіи возрожденіе перешло въ другія страны и обошло всю Европу. Въ каждой странѣ оно терпѣло нѣкоторыя видоизмѣненія соотвѣтственно національнымъ особенностямъ народа. Но основныя стремленія возрожденія вездѣ сохранялись неизмѣнными.

Янъ Амосъ Коменскій.

«Моравянинъ я родомъ, языкомъ чехъ, призваньемъ —богословъ», говоритъ о себѣ Коменскій въ предисловіи къ Schola ludus. Онъ родился въ семьѣ мельника, въ деревнѣ Ривницѣ, въ 1592 году. Родители его принадлежали къ общинѣ моравскихъ братьевъ, считавшихъ себя прямыми послѣдователями Гуса. Несмотря на раннюю смерть родителей, Коменскій всю жизнь оставался членомъ этой религіозной общины, былъ впослѣдствіи ея священникомъ, а потомъ епископомъ, и ея богословскія и національно-историческія идеи, патріархально простой бытъ и кроткая проповѣдь сильно сказались на всемъ міровоззрѣніи Коменскаго.

Только 16-ти лѣтъ сирота Коменскій могъ поступить въ латинскую школу и на своемъ опытѣ увидалъ полную непригодность тогдашняго школьнаго метода, какъ будто нарочно придуманнаго для того, чтобы затруднить юношамъ изученіе науки. «Уже тогда,— говоритъ онъ,—я горько сознавалъ невѣжество моей родной страны, такъ мало заботившейся о вопросахъ воспитанія; мнѣ страстно захотѣлось найти выходъ изъ этого грустнаго положенія, чтобы знаніе сдѣлалось общимъ достояніемъ и легче давалось юношеству».

Занятый этими мыслями, онъ посѣтилъ нѣсколько университетовъ Южной Германіи и слушалъ лучшихъ теологовъ и философовъ. Особенно сильное впечатлѣніе произвелъ на него профессоръ Герборнской Академіи Альстедъ. Это былъ энтузіастическій поклонникъ Библіи, ставившій ее въ основу всего человѣческаго знанія, убѣжденнѣйшій хиліастъ, т.-е. вѣровавшій въ тысячелѣтнее царство Христово на землѣ, когда совершатся всѣ свѣтлыя обѣтованія Божіи черезъ пророковъ, когда съ земли будетъ снято проклятіе, «застроятся вѣковыя пустыни, возстановятъ древнія развалины», «вмѣсто терновника вырастетъ кипарисъ, а вмѣсто крапивы—миртъ», всѣ народы будутъ жить въ изобиліи и братствѣ и достигать полноты дней своихъ, и «столѣтній будетъ умирать, какъ юноша»; «не будутъ трудиться напрасно и рождать дѣтей на горе», утихнутъ соціальные и междуплеменные раздоры, утѣшится и насытится самое ненасытимое алканіе человѣка—жажда познанія, потому-что «земля будетъ наполнена вѣдѣніемъ Господа, какъ воды наполняютъ море» (Исаія XI, 9). Можно себѣ представить, какъ жадно юноша Коменскій вбиралъ въ себя всѣ эти мысли. Всѣ основы его идей и стремленій были заложены именно въ это время. Кромѣ того, что онъ сталъ тоже сторонникомъ хиліазма, проповѣдь его любимаго учителя вызвала къ жизни въ его душѣ постоянно дремавшія въ немъ чувства энтузіасти-

ческой любви и довѣрія къ природѣ, къ человѣческой душѣ, и его постоянный бодрый оптимизмъ. Надо отмѣтить, что во время своихъ странствованій по университетамъ Германіи Коменскій изучалъ не только богословскія и философскія науки, но и многія другія; такъ, въ Гейдельбергѣ онъ занимался математикой и астрономіей.

Вернувшись въ родную Моравію, онъ принялъ санъ священника (въ 1616 г.), женился и провелъ нѣсколько счастливыхъ лѣтъ за научными трудами, исполненіемъ пастырскихъ обязанностей, пользуясь любовью и уваженіемъ своей паствы. Громы тридцатилѣтней войны (1618—1648) однако нарушили покой Коменскаго. Началось

Янъ Амосъ Коменскій.

тяжелое для Чехіи время. Городокъ, въ которомъ жилъ Коменскій, былъ разгромленъ католическими войсками, при чемъ Коменскій потерялъ все свое имущество, книги и рукописи, приготовленныя къ печати. Это была какъ-бы прелюдія ко всей жизни Коменскаго, очень несчастной по внѣшнимъ обстоятельствамъ, полной неожиданныхъ катастрофъ. Чехія была разгромлена, всѣ, нежелавшіе принять католичество, навсегда изгонялись изъ страны. Около 30 тысячъ семействъ покинуло родину. Среди нихъ былъ Коменскій, поселившійся въ Польшѣ, въ г. Лѣшно. Здѣсь онъ усиленно занялся изученіемъ педагогическихъ теорій и педагогической практикой. Здѣсь же онъ издалъ въ 1631 году свою «Открытую дверь языковъ» (Janua linguarum reserata),—сочиненіе, сдѣлавшее имя моравскаго

пастора извѣстнымъ всей Европѣ. Его почитатели и друзья въ разныхъ странахъ наперерывъ приглашали его къ себѣ для преобразованія учебнаго дѣла, устройства школъ, изданія книгъ. Онъ былъ въ Англіи, гдѣ намѣревался устроить высшее ученое учрежденіе «Школу школъ»—Collegium Didacticum, что было позднѣе осуществлено въ видѣ лондонскаго Королевскаго Общества; въ Швеціи его идеями былъ увлеченъ Оксенширна; въ Венгріи, по просьбѣ князя Ракочи, онъ заводилъ школы, устроилъ типографію и печаталъ учебники. Можно подумать, что судьба, лишивъ его родины, кидая его по всей Европѣ, имѣла особую цѣль совершить черезъ Коменскаго дѣло не только національное, чешское, но общеевропейское.

Остатокъ своихъ дней Коменскій провелъ въ Амстердамѣ, въ покоѣ и почетѣ, приводя въ порядокъ свои педагогическія сочиненія.

Скончался онъ 15-го ноября 1670 года.

Въ послѣдней главѣ своего послѣдняго произведенія—Unum necessarium—онъ въ такихъ словахъ подводитъ итоги своей жизни:

«Благодарю Бога за то, что Онъ судилъ мнѣ всю жизнь быть человѣкомъ стремленій (vir desideriorum), хотя, благодаря этому, Онъ и ввергалъ меня иногда въ лабиринты... Вся моя жизнь протекла не въ отчизнѣ, а въ странствіяхъ, мое пристанище постоянно мѣнялось, и нигдѣ не находилъ я себѣ прочнаго пріюта, и вотъ, наконецъ, близка моя небесная отчизна, къ вратамъ которой привелъ меня мой Путеводитель... Хвалю и славлю Твое святое Провидѣніе, мой Спаситель, за то, что Ты не далъ мнѣ на этой землѣ ни отчизны, ни жилища, что она должна была служить мнѣ мѣстомъ изгнанія и странничества, такъ что я могу сказать вмѣстѣ съ Давидомъ: «я Твой странникъ и Твой гражданинъ»

Характеристика его произведеній. Коменскій писалъ очень много; извѣстно до ста сорока названій его трудовъ; многое изъ того, что онъ писалъ, погибло во время погромовъ, дважды поразившихъ его жилище. Такъ, погибъ его латинскій словарь, надъ которымъ онъ работалъ всю жизнь. Среди его трудовъ есть теоретическіе, богословскіе, историческіе, философскіе и педагогическіе трактаты, учебники и школьныя руководства, рѣчи, воззванія и т. п., но безсмертное значеніе имѣетъ главнымъ образомъ его «Великая Дидактика», написанная въ 1632 году на чешскомъ языкѣ, а потомъ изданная имъ же по-латыни. Въ этомъ трудѣ лучше, чѣмъ въ какомъ-нибудь другомъ, выразились обаятельныя черты характера Коменскаго: вся книга пропитана постояннымъ внутреннимъ огнемъ и напряженіемъ, соединеннымъ съ изумительной простотой и трогательностью языка; обильныя образы и сравненія такъ искренни и естественны, что ничуть не отягощаютъ рѣчи, а дѣлаютъ ее еще болѣе яркой и убѣдительной. Эта убѣдительность увеличивается еще той формой непринужденной живой бесѣды съ читателемъ, въ которой написано почти все у Коменскаго: онъ взываетъ, спрашиваетъ, негодуетъ, умиляется, исповѣдуетъ свою жизнь, свои сомнѣнія, простосердечно разсказываетъ, какъ онъ дошелъ до той или иной мысли, и этими способами, соединяя тонкую педагогію съ неподдѣльной искренностью и непосредственностью, совершенно овладѣваетъ вни-

маніемъ и симпатіей читателя. Коменскій былъ ученѣйшій человѣкъ своего времени, заслуги его передъ человѣчествомъ были громадны. и, вмѣстѣ съ тѣмъ, въ своей книгѣ онъ сумѣлъ соединить благородную скромность, полное отсутствіе авторскаго самолюбія съ ярко выраженнымъ сознаніемъ важности своихъ идей.«Кто ближе знаетъ меня,— пишетъ онъ,—тѣ знаютъ также,что я человѣкъ съ малыми способностями и почти безъ научнаго образованія... Если поэтому въ трудѣ моемъ найдется что-либо даже правильное, то да не будетъ это приписано мнѣ, но Тому, Кто изъ устъ младенцевъ совершаетъ себѣ хвалу».

Вліянія, подъ которыми складывалась система Коменскаго. Въ міровоззрѣніи и трудахъ Коменскаго встрѣтилось нѣсколько идейныхъ вліяній, такъ что въ самомъ міровоззрѣніи его можно вскрыть какъ-бы три слоя: христіанство, Библію и античность. Дѣйствительно, основой всѣхъ педагогическихъ теорій Коменскій беретъ христіанство; отсюда—идея поврежденности міра и человѣка, искупленія, грядущаго Царствія; отсюда— тѣ принципы кротости, уваженія къ человѣку, широкаго демократизма, которые мы видимъ у Коменскаго. Христіанство же дало ему идею совершеннаго человѣка и то чувство резиньяціи по отношенію къ эмпирическому міру, которое звучитъ во всѣхъ его произведеніяхъ, а особенно послѣднихъ. Но въ міровоззрѣніи его есть такіе моменты, которыхъ ему не могло дать современное ему христіанство: это его оптимизмъ, довѣріе къ природѣ и человѣку, здоровый реализмъ. Источниковъ этого мы должны искать (кромѣ натуры самого Коменскаго) въ его гуманистическомъ образованіи и въ Библіи. Результаты гуманистическаго образованія Коменскаго мы видимъ прежде всего въ его великолѣпномъ латинскомъ языкѣ, гибкомъ, подвижномъ и выразительномъ, въ его постоянныхъ цитатахъ изъ Сенеки, Цицерона, Квинтиліана, Аристотеля, Плутарха, Горація и мн. др. Онъ явно благоговѣетъ передъ античностью, хотя это благоговѣніе и раздираетъ противорѣчіемъ его міровоззрѣніе. Въ Дидактикѣ онъ настоятельно рекомендуетъ въ основу всего преподаванія положить Слово Божіе и изгнать изъ школы соблазнительныхъ языческихъ авторовъ, а въ «Пансофической школѣ» усиленно рекомендуетъ Цезаря, Салюстія, Оукидида, Овидія, Тибула, Исократа, Гезіода и др.; когда онъ классифицируетъ добродѣтели, онъ совершенно безсознательно оставляетъ евангельскія классификаціи и вводитъ античное дѣленіе: мудрость, умѣренность, мужество, справедливость. Его собственный нравственный обликъ былъ построенъ скорѣй по этой античной схемѣ, чѣмъ по Евангелію: онъ былъ и справедливъ, и умѣренъ, и мужествененъ, а стяжанію мудрости онъ посвятилъ всю свою жизнь; восхваленію мудрости посвящены лучшія страницы его сочиненій. Совершенно античнымъ духомъ дышитъ, напр., такое мѣсто изъ «Воскресшаго Форція»: Учитель,—говоритъ Коменскій (§ 54),—долженъ самъ такъ любить мудрость, «чтобы ученики, опьяненные любовью къ ней, не чувствовали труда, потребнаго для ея достиженія». Если это опьяненіе мудростью не навѣяно «Премудростію Соломона».то оно очень походитъ на платоновскій философскій эросъ. Еще болѣе важнымъ источникомъ идей и образовъ были для Коменскаго Книги Би-

блін. Въ нихъ онъ нашелъ для себя то, чего не могъ бы найти въ Евангеліи и современномъ ему христіанствѣ: идеи національности, семьи, земного благосостоянія, благословеннаго Богомъ, идею безусловной цѣнности этого міра.

Но, кромѣ этихъ трехъ областей, которыми обильно питался Коменскій и изъ которыхъ выросла его педагогико-теологическая схема, во взглядахъ Коменскаго видны и болѣе частныя вліянія. Безусловно ясна его зависимость отъ Лютера, которой онъ и самъ не скрываетъ. Онъ часто цитируетъ Лютера, осѣняется его авторитетомъ, когда настаиваетъ на свободѣ и легкости преподаванія; нѣкоторыя мѣста его сочиненій, какъ, напримѣръ, его совѣты беременымъ матерямъ, имѣютъ довольно точныя параллельныя мѣста у Лютера.

Неоднократно упоминаетъ Коменскій и своихъ идейныхъ предшественниковъ. Изъ нихъ наиболѣе близкимъ къ Коменскому былъ Ратихій (1571—1655), съ идеями котораго Коменскій былъ основательно знакомъ. Педагогическіе взгляды Ратахія сводятся къ слѣдующимъ положеніямъ: 1) Поступать во всемъ согласно съ природой; 2) сообщать и заучивать не болѣе какъ что-либо одно заразъ; 3) необходимо многократное повтореніе; 4) преподаваніе должно вестись сначала на родномъ языкѣ; 5) отрицаніе всякаго принужденія; 6) заучиваемое должно быть понято; 7) между отдѣльными предметами преподаванія должна быть связь и взаимодѣйствіе; 8) постепенность; 9) сначала матеріалъ, а потомъ правила; 10) все обученіе должно быть основано на наблюденіи и опытѣ.

Всѣ эти мысли цѣликомъ вошли въ систему Коменскаго. Были у него и другіе предшественники, которыхъ онъ съ любовью перечисляетъ во введеніи къ «Великой Дидактикѣ». «Всякій разъ,—пишетъ онъ о трудахъ своихъ предшественниковъ,—когда я начиналъ перечитывать эти сочиненія, я испытывалъ невыразимо большое удовольствіе, которое въ значительной степени умѣряло мою скорбь объ упадкѣ родины и о крайне печальномъ положеніи всей Германіи». Можетъ-быть, всѣ главныя педагогическія «открытія» Коменскаго можно найти порознь у современныхъ ему и раннѣйшихъ педагоговъ, но особенность и сила Коменскаго въ томъ, что у него эти идеи впервые являются не въ разрозненномъ видѣ, не какъ случайные результаты наблюденія или робкіе выводы здраваго смысла, а какъ цѣльная система, построенная на библейско-философскомъ основаніи, одушевленная широкими соціальными задачами, согрѣтая страстнымъ темпераментомъ и высокими моральными свойствами своего основателя.

Очеркъ богословской системы Коменскаго. Самъ Коменскій считалъ себя не столько педагогомъ, сколько богословомъ; такъ же смотрѣли на него и многіе его друзья. Педагогическое дѣло онъ считалъ только малой частью огромнаго преобразовательнаго плана. Очень характерна въ этомъ смыслѣ исторія составленія одного изъ важныхъ его трудовъ—«Новый методъ языковъ», которую разсказываетъ самъ Коменскій. Въ 1642 году Коменскій прибылъ въ Стокгольмъ для бесѣды съ канцлеромъ Оксенширной. Канцлеръ, знакомый уже съ книгами Коменскаго, сразу же заявилъ ему, что считаетъ его педагогическіе методы самыми вѣрными. «Я отвѣчалъ

канцлеру, — говоритъ Коменскій. — что трудился надъ обработкой этого вопроса по мѣрѣ силъ и умѣнія, но что въ настоящее время намѣренъ и считаю себя обязаннымъ приняться за нѣчто и н о е, мною задуманное». На эти слова Оксенширна отвѣчалъ мнѣ такъ: «Я знаю, что вы замышляете и ѣ ч т о в е л и к о е, ибо я читалъ вашъ «Prodromus Pansophiae», но объ этомъ мы поговоримъ завтра». На слѣдующій день Оксенширна сталъ оспаривать хиліастическія построенія Коменскаго, ссылаясь и на то, что и Св. Писаніе провозвѣщаетъ къ концу міра скорѣе тяжелыя, нежели счастливыя времена. Затѣмъ онъ просилъ Коменскаго заняться педагогикой и въ первую голову написать руководство къ обученію латыни. Коменскій далъ въ этомъ твердое обѣщаніе. Но англійскіе друзья его остались этимъ очень недовольны. По ихъ мнѣнію, трудъ этотъ былъ совершенно недостоинъ Коменскаго. «Пусть кто-нибудь иной возится съ писаніями для ребятъ,—писали они ему,—но Коменскому приличествуетъ работать лишь надъ болѣе великимъ дѣломъ, т. е. надъ составленіемъ Pansophiae». Коменскій сообщилъ мнѣніе своихъ друзей шведскому правительству; то отвѣтило очень выразительно: «Хотя, разумѣется, надо давать предпочтеніе тому, что заслуживаетъ предпочтенія, но во всякомъ случаѣ необходимо сначала выполнить то, что обязался выполнить, да и кромѣ того, всякій разумный человѣкъ переходитъ постепенно отъ малаго къ великому, а не наоборотъ». Итакъ, противъ воли, Коменскій принялся за педагогическій трактатъ, который и былъ отпубликованъ въ годъ вестфальскаго мира, въ 1648 году, подъ заглавіемъ «Novissima linguarum methodus». Разсказанная исторія не есть случайный эпизодъ. Вотъ почему необходимо, прежде чѣмъ излагать педагогическіе взгляды Коменскаго, дать краткій очеркъ его міровоззрѣнія. Основныя его черты таковы: «Человѣкъ—совершенный предѣлъ Божьихъ созданій», чудесный микрокосмъ, намѣстникъ Божій среди тварей, вѣнецъ Его славы—послѣ грѣхопаденія частично утратилъ свои божественныя свойства. Съ этихъ поръ весь историческій процессъ есть путь постепеннаго возстановленія человѣка и превращеніе міра въ Царство Божіе. Естественный человѣкъ представляетъ изъ себя жалкаго урода: вмѣсто разумѣнія — тупость, вмѣсто ангельской легкости и подвижности — косность и тяжесть, вмѣсто святости — слабость, лживость, грѣхъ. Но и этотъ человѣкъ носитъ въ себѣ залоги своей божественности; это -прежде всего—его неудовлетворенность ничѣмъ конечнымъ, то, что онъ не знаетъ предѣла своимъ желаніямъ и стремленіямъ» (Дид. I, 67). Дѣти яснѣе всего намекаютъ на божественное прошлое человѣка и на возможность для него воскресенія.

«Вамъ,—обращается Коменскій къ дѣтямъ,—принадлежитъ вся та красота, все то право на небесную родину, которое еще осталось нашему роду. Вы даны намъ въ учителя, ваши поступки служатъ совершеннѣйшимъ образцомъ для нашихъ» (Дидактика, введеніе, 16).

Съ другой стороны, дѣти — наиболѣе пластичный матеріалъ созиданія Царства Божьяго: взрослые уже огрубѣли и закостенѣли въ своихъ уродливыхъ формахъ,— «можетъ ли эѳіопъ измѣнить кожу свою и барсъ пятна свои?» Вотъ почему, если мы хотимъ скорѣйшаго приближенія Царства всеобщаго благоденствія, «если мы

желаемъ имѣть надлежащимъ образомъ устроенныя и цвѣтущія церкви, государство и хозяйство, то прежде всего мы должны устроить и привести въ цвѣтущее состояніе школы», которыя бы вели «учащихся къ истинной наукѣ, чистымъ правамъ и внутреннему благочестію».

Коменскій ни на минуту не упускаетъ изъ виду историческихъ и эсхатологическихъ перспективъ; онъ не устаетъ заклинать правителей, духовенство, учителей, рядовыхъ людей, чтобы всѣ обратили самое тщательное вниманіе на школы, чтобы «никто не считалъ это дѣло посторонним для него». Онъ пламенно вооружается противъ равнодушныхъ, холодныхъ, примирившихся съ безысходнымъ положеніемъ человѣчества. «Постыдно, безбожно и явно неблагодарно постоянно твердить объ испорченности и умалчивать объ возрожденіи» (Дид. V, 23). «Наши внутреннія силы только ослаблены грѣхопаденіемъ, но не уничтожены», такъ что мы имѣемъ всѣ основанія стремиться къ лучшему.

Отсюда — непобѣдимый о п т и м и з м ъ Коменскаго. «Сѣмена знанія, нравственности и благочестія лежатъ отъ природы во всѣхъ людяхъ», говоритъ онъ; наша задача выращивать эти сѣмена, растить въ себѣ т р о я к у ю р а д о с т ь: радость о мірѣ, отъ его созерцанія и постиженія: это —мудрость; радость о самомъ себѣ, когда исполненъ долгъ и чиста совѣсть: это—нравственность; радость о Богѣ, когда чувствуешь на себѣ милость Божію: это — святость. Вотъ почему и школа въ мечтахъ Коменскаго—«в е с е л а я ш к о л а», ученіе—игра и радость; школа даже внѣшнимъ своимъ видомъ должна возвѣщать тотъ же оптимизмъ: это должно быть свѣтлое, веселое зданіе, съ картинами по стѣнамъ, съ большимъ садомъ и зеленой лужайкой для игръ; классныя занятія должны брать не больше 4-хъ часовъ въ сутки; «б о л ь ш е д о с у г а, б о л ь ш е р а д о с т е й!» Надо открыть такой способъ, «при которомъ учащіе меньше бы учили, а учащіеся больше бы учились» — сами, безъ понуканія и принужденія.

«Человѣкъ — микрокосмъ, и, слѣдовательно, нѣтъ нужды вносить въ него что-нибудь новое извнѣ», но развивать то, что въ немъ заложено въ зернѣ. Здѣсь Коменскій, отдаваясь своему оптимизму, даже забываетъ свою предпосылку о грѣховномъ искаженіи природы и выдвигаетъ вмѣсто него совсѣмъ ужъ не христіанскій принципъ полнаго д о в ѣ р і я к ъ п р и р о д ѣ. Всѣ основоположенія своей школы онъ выводитъ, руководясь аналогіями съ природными явленіями. «Каждая вещь,—говоритъ онъ,—не только легко направляется туда, куда она клонится по природѣ, но даже съ нѣкоторымъ удовольствіемъ спѣшитъ туда сама и испытываетъ страданіе, если ее задержать»; поэтому и «съ дѣтьми надо начинать только то, что не только допускаютъ, но и къ чему стремятся ихъ возрастъ и способности». «До сихъ поръ школы вовсе не заботились о томъ, чтобы дѣти, какъ молодыя деревца, развивали свои побѣги изъ собственныхъ корней: школы только старались увѣшать ихъ чужими обломанными и засохшими вѣтками». Какъ это не похоже на средневѣковые страхи передъ природой, передъ своевольной душой человѣка, жадной ко злу и равнодушной къ свѣту, которую силой надо загонять въ Царство Небесное, передъ тѣломъ — источникомъ грѣха. Коменскій, воспитанникъ гуситской общины и античныхъ писателей, чуждъ этихъ страховъ.

Онъ усиленно рекомендуетъ заботу о тѣлѣ; такъ какъ оно — жилище души и ея орудіе; онъ даетъ заботливые совѣты молодымъ матерямъ и составляетъ молитву для беременныхъ, которую мы напрасно стали бы искать въ православныхъ или католическихъ требникахъ.

Но разъ всѣ призваны Богомъ къ спасенію, разъ Христосъ за всѣхъ пострадалъ, можетъ ли тогда въ школѣ быть мѣсто сословнымъ раздѣленіямъ, аристократизму? Конечно, нѣтъ. Коменскій многократно настаиваетъ на широкомъ д е м о к р а т и з м ѣ обученія: онъ увѣренъ, что всѣ здоровыя дѣти способны къ наукѣ, независимо отъ особенностей своего склада, отъ пола и соціальнаго положенія; его не ужасаетъ мысль, что «ремесленники, крестьяне, посыльщики и даже женщины станутъ учеными»,— отсюда онъ предвидитъ только одно хорошее: «всѣ будутъ учиться во всемъ видѣть Бога, повсюду хвалить Его, повсюду постигать и, такимъ образомъ, пріятнѣе проводить настоящую жизнь».

Очеркъ міровоззрѣнія Коменскаго былъ бы неполонъ, если бъ мы не упомянули о р е а л и з м ѣ, необыкновенно яркомъ чувствѣ реальнаго у Коменскаго. Онъ, можно сказать, горѣлъ любовью къ фактамъ, къ дѣйствительности и ненавидѣлъ слова, всяческій номинализмъ. Это чувство стоитъ въ связи съ его глубокой п р а в д и в о с т ь ю и непосредственностью. Поэтому въ его сочиненіяхъ такъ мало схемъ, совершенно нѣтъ ссылокъ на авторитеты,—онъ какъ бы боится сойти съ твердой почвы фактовъ на зыбкое море абстракцій и обобщеній, особенно чужихъ.

О с н о в н ы е п е д а г о г и ч е с к і е п р и н ц и п ы К о м е н с к а г о. Посмотримъ теперь, какъ примѣнялъ Коменскій эти взгляды къ дѣлу воспитанія.

Вполнѣ послѣдовательно, въ связи съ своей натурой и своимъ общимъ міровоззрѣніемъ, онъ проповѣдывалъ систему, которую со стороны матеріала можно назвать у н и в е р с а л ь н о й и которая по формѣ и методу основывалась на трехъ главныхъ принципахъ: активности ученика, связности и реализмѣ. Остановимся на этомъ подробнѣе. Школа, по Коменскому, должна воздѣйствовать не только на умъ, или на память, или еще на какую-нибудь отдѣльную сферу человѣка; она должна охватывать его цѣликомъ. Весь его учебный планъ разсчитанъ на образованіе всѣхъ способностей юноши: ума, воли, памяти, разсудка, сердца, всѣхъ чувствъ, языка. «Я требую, пишетъ онъ («Пансоф. школа» I, 60),—чтобы у учениковъ всегда и вездѣ совершенствовались: 1) ч у в с т в а—для болѣе и болѣе совершеннаго наблюденія вещей; 2) р а з у м ъ—для болѣе и болѣе глубокаго проникновенія въ предметъ; 3) п а м я т ь—для все лучшаго усвоенія; 4) я з ы к ъ—для того, чтобы понятое умѣть высказывать все лучше и лучше: 5) р у к и—чтобы со дня на день искуснѣе выдѣлывать то, что нужно; 6) д у х ъ,—чтобы лучше и лучше перенимать и воспроизводить все, что достойно уваженія, и 7) с е р д ц е,—чтобы пламеннѣе любить и призывать все святое». Для каждой изъ этихъ областей Коменскій указываетъ спеціальныя упражненія. Въ отношеніи наукъ, подлежащихъ преподаванію, Коменскій настаиваетъ на томъ же у н и в е р с а л и з м ѣ. Въ его программу входитъ

физика, метафизика, оптика, астрономія, географія, хронологія, исторія, ариѳметика, геометрія, статика, механика, діалектика, грамматика, риторика, поэзія, музыка, хозяйство, политика, мораль, религія. Всѣ эти науки Коменскій находитъ возможнымъ преподавать даже самымъ маленькимъ дѣтямъ, въ «материнской школѣ», при чемъ съ возрастомъ эти науки все усложняются и углубляются. Такъ, изъ метафизики дѣти въ материнской школѣ могутъ усвоить понятія нѣчто, ничто, есть, пѣтъ, гдѣ, когда, похоже, непохоже и пр.; изъ географіи—представленіе о томъ, что такое гора, долина, поле, рѣка, село, городъ, крѣпость, сообразно съ условіями, гдѣ дѣти живутъ. «Начало исторіи будетъ состоять въ томъ, что мальчикъ будетъ въ состояніи припомнить и разсказать, что случилось недавно», и т. п. Свою «Великую Дидактику» онъ такъ и называетъ «содержащей всеобщее искусство всѣхъ учить всему».

Какъ мы сказали уже, педагогическая система Коменскаго держится на трехъ основахъ: активность учащихся, реализмъ (аутопсія—наглядность) и связность учебнаго матеріала. Коменскій охотно говоритъ о школѣ, какъ о садѣ, гдѣ растенія подымаются и развиваются своими силами, какъ о мастерской, какъ о мѣстѣ состязанія музъ. Все преподаваніе должно базироваться на самодѣятельности ученика; надо такъ поставить школу,—говоритъ Коменскій,—чтобы учителя меньше учили, а ученики больше бы учились. Этимъ гарантируется, во-первыхъ, что въ дѣтскія души не будутъ насильно вколочены чуждыя имъ вещи, а во-вторыхъ, этимъ дѣти готовятся къ жизни. «Въ школахъ надо обучать искусности въ дѣйствіяхъ». Учитель долженъ умѣть приводить въ активное состояніе весь классъ, держать въ напряженіи вниманіе каждаго ученика, быть какъ-бы центромъ живыхъ силъ, заражающихъ съ высоты каѳедры весь классъ жаждой неугомоннаго движенія и работы. Пока въ школѣ царитъ пассивное состояніе, тщетно думать о методахъ и программахъ. Вотъ почему первый врагъ школы—лѣнь. «О, да озаботимся принятіемъ мѣръ для изгнанія лѣности, этого вредоноснаго хищника, изъ садовъ мудрости», восклицаетъ Коменскій въ предисловіи къ сочиненію «Объ изгнаніи лѣности изъ школъ». Это сочиненіе—сплошной гимнъ активности. «Хорошій ученикъ,—пишетъ онъ,—будетъ сгорать отъ нетерпѣнія учиться, не будетъ бояться никакихъ трудовъ, лишь бы понять науку. И его благородный «духъ будетъ питаться работой; онъ будетъ искать труда и не бояться пота. Онъ будетъ подобенъ хорошему матерьялу, съ нетерпѣніемъ ждущему превратиться въ прекрасный образъ. Какъ чистый эѳиръ, онъ будетъ сгорать желаніемъ принять въ себя свѣтъ. Какъ благородное растеніе, будетъ онъ жаждать возрасти широкимъ деревомъ божественнаго рая и принести прекрасные ароматные плоды въ великомъ изобиліи». Второй задачей учителя будетъ направить эту энергію ученика на достойные предметы.

До сихъ поръ,—говоритъ Коменскій,—«школы показывали ученикамъ не самыя вещи, каковы онѣ сами по себѣ, а то, что о нихъ думаетъ и пишетъ одинъ, другой, третій, десятый». Вотъ корень

того школьнаго номинализма, съ которымъ борется Коменскій, выдвигая на первый планъ наглядность, «самовидѣніе», вещи, а не слова. Дѣтей надо ставить лицомъ къ лицу съ живой природой, съ фактами, вещами, дѣлами; надо пробудить въ нихъ живое ощущеніе реальнаго, любовь къ нему, умѣніе глядѣть на все своими глазами. Въ сознаніи дѣтей не должно быть ни одного понятія, а въ рѣчи ихъ ни одного слова, которому бы не соотвѣтствовали опредѣленные факты и движенія души. «Я всегда старался достигнуть того,—пишетъ Коменскій,—чтобы рѣчь учащагося заключала лишь то, что онъ самостоятельно обнялъ духомъ». Если нельзя показать ребенку самой вещи, то хоть ея изображеніе. Это требованіе Коменскій положилъ въ основу одного изъ наиболѣе популярныхъ своихъ произведеній: «Міръ въ картинахъ», Orbis pictus, неоднократно переведеннаго на всѣ европейскіе и даже нѣкоторые восточные языки.

Къ тому же принципу относится требованіе Коменскаго «ничему не учить на основаніи одного лишь авторитета, но всему учить на основаніи доказательствъ, при посредствѣ внѣшнихъ чувствъ и разума».

Третій формальный принципъ школы Коменскаго можно назвать связностью или цѣлостностью учебнаго плана. «Всѣ знанія, которыя внушаютъ дѣтямъ, должны составить одно цѣлое, подобно дереву или другому организму». Послѣдующее должно быть основано на прочно усвоенномъ предыдущемъ, тѣсно съ нимъ связано, такъ чтобы всѣ знанія наши составляли одно цѣлое, въ которомъ «все происходило бы изъ общаго корня, все находилось бы на своемъ мѣстѣ». Мало того, эта совокупность знаній не должна быть чѣмъ-то мертвымъ и неподвижнымъ или механически растущимъ отъ прибавленія новыхъ знаній; она будетъ обладать всѣми свойствами живого организма, способностью собственнаго внутренняго роста, привлеченія къ себѣ новаго матеріала, переработки его и воздѣйствія на окружающихъ; выражаясь современнымъ языкомъ, это будетъ живое, органически растущее міровоззрѣніе,—а если не забыть, что въ преподаваніе у Коменскаго входитъ физическое воспитаніе, и мораль, и религія, то въ результатѣ воспитанія получится гармонически и полно живущій человѣкъ.

«Человѣкъ, основательно образованный, есть дерево съ собственнымъ корнемъ, которое поддерживается собственными соками и потому постоянно живетъ, зеленѣетъ, цвѣтетъ и приноситъ плоды».

Примѣненіе общихъ принциповъ. Изъ этихъ основныхъ принциповъ Коменскій выводитъ множество болѣе частныхъ правилъ, которыя почти всегда продиктованы вѣрнымъ чувствомъ, но часто мотивируются очень недостаточно и даже, на нашъ взглядъ, нелѣпо и произвольно. Всѣ свои правила, приводимыя въ «Дидактикѣ», Коменскій «доказываетъ» аналогіями съ явленіями природы: птица, напр., высиживаетъ птенцовъ весной, а слѣдовательно, занятія надо начинать утромъ; птица сначала заготовляетъ яйца, а потомъ ихъ высиживаетъ,—слѣдовательно, въ школѣ надо имѣть наготовѣ книги и другія учебныя пособія. Но, несмотря на такой фантастическій методъ, педагогическое чутье и

вѣрность общимъ педагогическимъ идеямъ и въ этихъ частныхъ правилахъ ведетъ Коменскаго почти всегда правильнымъ путемъ. Вотъ важнѣйшія изъ нихъ.

Все, подлежащее изученію, должно быть такъ расположено по ступенямъ возраста, чтобы только то предлагалось для изученія, что доступно способности воспріятія этого возраста.

Образовывать познавательную способность раньше языка.

Ни одинъ языкъ не изучать изъ грамматики, но изъ подходящихъ писателей.

Реальныя науки предпосылать органическимъ (теоретическимъ).

Примѣры предпосылать правиламъ.

Надо устранять съ пути учениковъ всѣ препятствія.

Заниматься въ одно время только однимъ предметомъ.

Вся совокупность научныхъ занятій должна быть точно раздѣлена по классамъ такъ, чтобы предыдущее всюду пролагало путь послѣдующему и возжигало для него свѣтъ.

Отданнаго въ школу мальчика должно держать въ ней до тѣхъ поръ, пока онъ не выйдетъ человѣкомъ научно образованнымъ, нравственнымъ и благочестивымъ.

Школа должна находиться въ спокойной мѣстности, удаленной отъ шума и развлеченій.

Ученики не должны имѣть никакихъ другихъ книгъ, кромѣ употребляемыхъ въ классѣ.

Методъ обученія долженъ облегчать трудъ обученія, такъ чтобы не было ничего, что претило бы ученикамъ и отпугивало бы ихъ отъ дальнѣйшихъ занятій.

Обученіе родному языку должно предшествовать иностраннымъ.

Ученики должны знакомиться начала съ самыми близкими къ нимъ предметами, затѣмъ съ не столь отдаленными, потомъ съ отдаленными.

Сначала должны быть развиваемы внѣшнія чувства, затѣмъ память, потомъ пониманіе, наконецъ сужденіе.

Какъ можно меньше утомлять память, обременяя ее только самымъ существеннымъ.

Все, что ученики должны выучить, слѣдуетъ объяснять имъ съ такою ясностью, чтобы они представляли себѣ объясненное, какъ свои пять пальцевъ.

Слѣдуетъ изучать только то, что приноситъ самую существенную пользу для настоящей и будущей жизни, но больше для будущей.

Выводить все изъ незыблемыхъ принциповъ.

При обученіи надо расчленять матеріалъ какъ можно болѣе.

Коменскій полагалъ, что человѣкъ долженъ у ч и т ь с я д о 24-хъ л ѣ т ъ. Раздѣливъ это время на четыре части, онъ проектировалъ ч е т ы р е шестигодичныя ш к о л ы: материнскую школу, школу роднаго языка, гимназію и академію. Материнскую школу ребенокъ проходитъ дома. При помощи бесѣдъ, картинокъ, различныхъ предметовъ, всякая мать легко можетъ заложить въ ребенкѣ начала всѣхъ наукъ, которыя онъ подробнѣе и точнѣе изучитъ въ послѣдующихъ школахъ. Онъ ознакомится со свойствами различныхъ пред-

метовъ, съ простѣйшими физическими, химическими и метеорологическими явленіями, съ основными терминами географіи, ариѳметики и геометріи; научится пользоваться рѣчью, точно выражаться; эстетическое чувство его будетъ развиваться заучиваніемъ простыхъ дѣтскихъ стихотвореній и пѣніемъ доступныхъ псалмовъ и священныхъ гимновъ, что легко можетъ быть усвоено во время ежедневныхъ домашнихъ молитвъ; начальныя познанія въ экономикѣ будутъ состоять въ различеніи такихъ понятій, какъ хозяинъ дома, слуга, наемный рабочій, названій хозяйственныхъ предметовъ и помѣщеній. Даже политика не останется чужда шестилѣтнему ребенку, такъ какъ онъ заучитъ названія городского судьи, головы, нотаріуса, членовъ городского совѣта и т. д. Нравственное воспитаніе будетъ состоять въ развитіи въ дѣтяхъ нѣкоторыхъ добродѣтелей, напр.: умѣренности, опрятности, почтенія къ высшимъ, послушанія, правдивости, справедливости, трудолюбія, молчанія, терпѣнія, услужливости, любви. Наконецъ, въ религіи дѣти запомнятъ основныя положенія катехизиса и пріобрѣтутъ чувство вездѣприсутствія Божія и любви къ Нему.

Второй, обязательной для всѣхъ шестилѣтнихъ дѣтей, школой будетъ «школа роднаго языка». Въ ней дѣти научатся 1) свободно читать, писать и правильно изъясняться на родномъ языкѣ; 2) считать цифрами и на счетахъ и измѣрять предметы; 3) пѣть всѣ употребительныя мелодіи и знать наизусть большую часть всѣхъ псалмовъ и церковныхъ пѣснопѣній, которыя употребляются въ церкви данной мѣстности; 4) знать катехизисъ, св. исторію и важнѣйшіе тексты Писанія; 5) знать, понимать и прилагать къ жизни моральныя правила; 6) настолько быть освѣдомленными въ хозяйствѣ и политикѣ, чтобы понимать то, что совершается на ихъ глазахъ дома и въ городѣ; 7) знать основныя положенія космографіи и главнѣйшія данныя географіи Европы и родины; 8) быть знакомымъ съ главными ремеслами.

Двѣнадцатилѣтнія дѣти переходятъ въ гимназію, латинскую школу. Здѣсь тоже шесть классовъ, какъ и въ предыдущей школѣ: классъ грамматическій, физическій, математическій, моральный, діалектическій и риторическій, въ которыхъ будетъ проходиться вся энциклопедія наукъ. Въ этой школѣ, какъ и въ предыдущей, Коменскій предполагалъ четыре часа занятій, съ тѣмъ, чтобы два утреннихъ часа были заняты основнымъ предметомъ этого класса, первый послѣобѣденный—исторіей (примѣнительно къ главному предмету), а второй послѣобѣденный—упражненіемъ языка, голоса и рукъ сообразно съ учебнымъ матеріаломъ каждаго класса.

Четвертая школа Коменскаго -Академія соотвѣтствуетъ нашимъ университетамъ. Здѣсь занятія идутъ уже не по учебникамъ, матеріалъ предлагается полностью. Академія есть завершеніе и пополненіе всѣхъ человѣческихъ знаній. Въ Академію должны поступать лишь избранные, «цвѣтъ человѣчества»; занятія въ ней идутъ не только класснымъ или лекціоннымъ методомъ, но и въ видѣ собесѣдованій съ профессоромъ, споровъ, диспутовъ.

Какъ завершеніе образованія, Коменскій рекомендуетъ путешествія.

Мѣсто К-го въ современной педагогикѣ. Геніальныя идеи Коменскаго были основательно забыты въ теченіе полутораста лѣтъ. Но съ тѣхъ поръ, какъ Раумеръ вновь открылъ для образованнаго міра идеи великаго славянскаго педагога, онѣ прочно вошли въ обиходъ европейской педагогической мысли. Можно опредѣленно утверждать, что современная педагогическая практика далеко еще не сравнялась съ идеалами Коменскаго. Попрежнему «образованіе очень многихъ ограничивается одной лишь номенклатурой», учебные планы представляютъ хаосъ противорѣчивыхъ предметовъ, преподаваніе не имѣетъ общей идеи, одновременно проходится множество предметовъ, воспитаніе стремится скорѣе къ внѣшней шлифовкѣ, чѣмъ къ внутреннему развитію. Конечно, въ области принциповъ современная педагогическая наука могла бы уже кое-чему научить и самого Коменскаго, напримѣръ, болѣе точному методу изученія дѣтской души: Коменскій, по условіямъ эпохи, плохо зналъ индивидуальныя варіаціи человѣческихъ характеровъ, его «планъ» какъ будто и не предполагаетъ различныхъ типовъ среди дѣтей; но все же, думается, онъ еще долго будетъ оставаться вдохновителемъ педагогической мысли и больше всего своимъ правдивымъ объективизмомъ, требованіемъ любовнаго погруженія въ объектъ, чистаго, безкорыстнаго созерцанія, которое ничего не навязываетъ природѣ, не привноситъ въ нее никакихъ предвзятыхъ мыслей, мнѣній, желаній, а воспринимаетъ ее покорно и вѣрно, какъ она предстоитъ нашему взору. «Нѣтъ ничего труднѣе, чѣмъ брать вещи такими, каковы онѣ суть на самомъ дѣлѣ», надо научиться отличать то, что видишь, отъ того, что хотѣлъ бы увидать. Въ этой наукѣ Коменскій долго останется нашимъ учителемъ.

Въ Россіи Коменскаго знаютъ хорошо. Въ Петербургѣ при военно-педагогическомъ музеѣ образовался даже «Отдѣлъ Коменскаго», устроившій въ 1892 году торжественное празднованіе 300-лѣтія дня рожденія Коменскаго. Сочиненія Коменскаго неоднократно переводились на русскій языкъ. Вотъ полный списокъ этихъ переводовъ (по каталогу Имп. Публичной библіотеки):

— Великая Дидактика. Пер. А. Щепинскаго, СПб. 1893. Id. СПб. 1875—77.
Id. Переводъ Адольфа и Любомудрова съ парал. латинскимъ текстомъ.
— Законы благоустроенной школы. Перев. съ предисловіемъ и примѣчаніями П. Ѳ. Каптерева, СПб. 1893.
— Зрѣлище вселенныя на латинскомъ, россійскомъ и нѣмецкомъ языкахъ, изд. для нар. уч. Росс. Имп., СПб. 1788, 1793, 1808 и 1822 гг.
— Избранныя сочиненія, М. 1893, ч. I: Великая Дидактика, ч. II, Материнская школа, Очеркъ народной школы. Рѣчь о точной номенклатурѣ вещей, Воскресшій Форцій, или объ изгнаніи лѣности изъ школъ, Правила доброй нравственности, собранныя для юношества, Законы благоустроенной школы, Пансофическая школа, Выходъ изъ схоластическаго лабиринта. Обѣ части перев. Адольфа и Любомудрова. Id. ч. I, изд. 2-ое М. 1902.
— Видимый свѣтъ на латинскомъ, россійскомъ, нѣмецкомъ, италіанскомъ и французскомъ языкахъ. М. 1768 г.
— Лабиринтъ міра и рай сердца. Пер. съ чешск. Рига. Н.-Новг. 1896.
— Id. пер. Н. Степанова. СПб. 1904.
— Материнская школа. Пер. Воскресенской. СПб. 1892.
— Школа-театръ. Пер. Л. П. Модзалевскаго. СПб. 1895.

Локкъ.

Обычный взглядъ на педагогическое сочиненіе Локка и его критика. Методъ Локка. Сущность воспитанія и его послѣдняя цѣль. Частнѣйшія задачи воспитанія, воспитательный и учебный методъ. Образовательная программа. Оцѣнка педагогическаго ученія Локка.

Относительно педагогическаго труда Локка «Мысли о воспитаніи» утвердилось мнѣніе, что оно написано внѣ связи съ философскимъ ученіемъ этого мыслителя. Локкъ былъ одно время воспитателемъ въ домѣ своего друга лорда Шефтсбери. Здѣсь онъ имѣлъ возможность сдѣлать наблюденія надъ дѣтьми. Воспитательскія его обязанности заставляли его размышлять надъ вопросами педагогики. Свои наблюденія и размышленія и рядъ основанныхъ на нихъ правилъ Локкъ будто бы и изложилъ въ своемъ педагогическомъ трудѣ, который, по его намѣренію, имѣлъ спеціальную цѣль: дать указанія относительно воспитанія и образованія тѣхъ молодыхъ людей, которые впослѣдствіи по своему происхожденію будутъ принимать близкое участіе въ политической жизни страны.

Локкъ.

Такъ представлялъ себѣ происхожденіе и задачи труда Локка, напримѣръ, Гербартъ [1]). Болѣе или менѣе случайный характеръ педагогики Локка и только «внѣшнюю» ея связь съ его философскимъ ученіемъ подчеркнулъ недавно другой представитель философской педагогики—П. Наторпъ [2]).

---

[1]) J. Fr. Herbart, Allgem. Pädagogik. Bd. I, S. 336 (по изд. Вилльмана, Лейпц. 1873).

[2]) P. Natorp, Philosophie u. Pädagogik. Untersuchungen auf ihrem Grenzgebiet. Marburg, 1909, SS. 7—8.

Этотъ распространенный взглядъ на значеніе педагогическаго труда Локка однако нельзя принять. «Мысли о воспитаніи» вышли въ свѣтъ въ 1693 году. Но еще въ 1670 году Локкъ составилъ планъ къ своему главному философскому труду: «Опытъ о человѣческомъ разумѣ», въ концѣ же 80-хъ годовъ онъ уже напечаталъ изъ него извлеченія въ «Universal-bibliothek» Леклерка. Трудно допустить, чтобы въ такомъ дисциплинированномъ и систематическомъ умѣ, какимъ владѣлъ Локкъ, непрерывныя и пристальныя размышленія надъ вопросами теоріи познанія не отразились глубоко и существенно на педагогическомъ ученіи философа. Можно, конечно, сослаться на то, что Локкъ самъ видѣлъ въ своихъ «Мысляхъ о воспитаніи» «случайныя мысли», «необработанные наброски», что письма, въ которыхъ было первоначально изложено его педагогическое ученіе, имѣли частный характеръ и первоначально не предполагались къ печати [1]). Но это еще не основаніе противъ истолкованія его педагогики въ связи съ философскимъ ученіемъ,—тѣмъ болѣе, что Локку была въ высшей мѣрѣ присуща благородная скромность, по которой онъ, напримѣръ, искренно считалъ себя «посредственностью» [2]).

Есть основанія предполагать, что Локкъ свои указанія давалъ примѣнительно къ опредѣленному педагогическому плану, составившемуся у него подъ вліяніемъ не только практическихъ наблюденій, но и его философскаго ученія, и особенно теоріи познанія. Дать почувствовать этотъ планъ, въ которомъ объединяется въ нѣчто цѣлое весь, только повидимому разсыпающійся матеріалъ высказанныхъ имъ педагогическихъ опредѣленій и нормъ,—составитъ задачу послѣдующаго изложенія.

Значеніе Локка въ исторіи философіи опредѣляется тѣмъ, что онъ первый перенесъ центръ тяжести философскаго изслѣдованія въ область теоріи познанія,—именно въ рѣшеніе гносеологическаго вопроса о границахъ человѣческаго разума. Если еще Бэконъ и Декартъ не сомнѣвались въ томъ, что въ нашихъ силахъ рѣшить всѣ вопросы бытія и знанія, и старались только указать пути къ правильному рѣшенію послѣднихъ, то Локкъ съ самаго же начала рѣшительно поставилъ вопросъ о познавательной цѣнности нашихъ представленій.

Извѣстно, какъ Локкъ рѣшилъ этотъ вопросъ. Мы можемъ имѣть дѣйствительное знаніе человѣческаго духа, поскольку онъ отражается въ нашей психикѣ. Но знаніе вещей, если подъ нимъ подразумѣвать знаніе субстанцій міра, ихъ возможной взаимной связи, ихъ взаимныхъ отношеній, намъ недоступно. Относительно міра мы знаемъ только отраженія его въ данныхъ чувственнаго воспріятія и рефлексіи, въ нашихъ представленіяхъ, — и единственно возможная для насъ истина, это—прочное согласіе представленій другъ съ другомъ. Очень вѣроятно, что правильное сочетаніе представленій рисуетъ вѣрную картину жизни міра. Но возможно и то, что всѣ наши сложныя представленія, хотя бы они являлись нашему сознанію съ необходимостью,

---

[1]) Some Thoughts concerning Education. A dedicat. Epistl. и § 216. т. IX. Изданіе 1812 года, Лондонъ. Въ статьѣ всюду цитируется это изданіе.

[2]) H. R. Fox Bourne, The Life of John Locke. Lond., 1877. Vol. II, 561. 524 sq.

совсѣмъ не отвѣчаютъ дѣйствительному существованію субстанцій; возможно даже, что послѣднія другъ къ другу не находятся ни въ какомъ отношеніи. Даже о самомъ существованіи міра можно говорить только предположительно.

Въ спеціальныхъ цѣляхъ изложенія педагогики Локка въ связи съ его философіей для насъ важно не самое рѣшеніе гносеологической проблемы, а методъ Локка. Локкъ считалъ возможнымъ рѣшать вопросъ о границахъ человѣческаго познанія въ рамкахъ психологическаго изслѣдованія. Познавательное достоинство представленій онъ опредѣляетъ, выясняя ихъ происхожденіе. У Локка рѣзко разграничиваются двѣ области опыта: sensation и reflexion,—противоположеніе, соотвѣтствующее теперешней противоположности физическаго и психическаго, такъ называемаго «внѣшняго» опыта и «внутренняго». Обѣ области опыта, несмотря на ихъ полную разнородность и невозможность свести содержаніе ихъ другъ къ другу, имѣютъ между собою то общее, что тамъ и здѣсь сложное нужно выводить изъ простого, на сложныя представленія слѣдуетъ смотрѣть, какъ на развитіе и переработку простыхъ воспріятій.

Эти двѣ отличительныхъ особенности философскаго метода Локка—генезисъ сложныхъ психологическихъ образованій и раздѣленіе между физическимъ и психическимъ—не только оплодотворили психологію эпохи просвѣщенія, но и до сихъ поръ у большинства психологовъ составляютъ основаніе эмпирическаго изслѣдованія душевныхъ явленій. Этими свойствами метода Локка опредѣляется его педагогика. Отъ данныхъ внутренняго опыта Локкъ отправляется во всѣхъ главнѣйшихъ пунктахъ своего педагогическаго ученія.

I.

Воспитаніе, по смыслу педагогическаго ученія Локка, въ своей сущности есть направленіе человѣка къ счастью. Это опредѣленіе, неясно выраженное въ первомъ параграфѣ педагогическаго труда Локка, получается отъ сопоставленія слѣдующихъ данныхъ.

Локкъ вѣритъ, что благополучіе общества зависитъ отъ правильно поставленнаго воспитанія; напротивъ, нестроенія и всевозможныя несчастья въ личной, общественной и государственной жизни въ концѣ-концовъ являются слѣдствіемъ «ошибокъ въ воспитаніи», которыя, будучи допущены въ дѣтствѣ, оставляютъ непзгладимый слѣдъ на всю остальную жизнь [1]). Въ то же время Локкъ говоритъ, что всеобщее и необходимое основаніе человѣческой дѣятельности есть стремленіе къ счастью. Желаніе счастья и отвращеніе къ несчастью, «это — поистинѣ врожденные практическіе принципы, которые (какъ и слѣдуетъ практическимъ принципамъ) продолжаютъ дѣйствовать постоянно и непрерывно вліяютъ на всѣ наши поступки» [2]). Воспитаніе, которому Локкъ приписываетъ такое важное значеніе и такую силу, фактически будетъ ихъ имѣть, очевидно, въ томъ только случаѣ, если

[1]) Of. Educat. § 70. A dedicat. epistl.
[2]) Essay concerning Human Understanding I, ch. III § 3 (L. Works, I).

сумѣетъ связать свои стремленія и свои дѣятельности съ названнымъ всеобщимъ стремленіемъ къ счастью; если сумѣетъ расположить питомца находить удовлетвореніе въ о п р е д ѣ л е н н а г о рода дѣятельности; иными словами: если оно будетъ н а п р а в л я т ь къ счастью.

Пониманіе воспитанія, какъ направленія къ счастью, при всей отвлеченности, вполнѣ достаточно для того, чтобы рѣшить основной педагогическій вопросъ о конечной цѣли воспитанія.

Локкъ исходитъ изъ присущаго человѣческому духу стремленія къ счастью. Стремясь къ счастью, человѣкъ хочетъ обладать не призрачнымъ, но «истиннымъ и прочнымъ счастьемъ» (true and solid happiness). Правда, очень часто случается, что человѣкъ совершаетъ такія дѣйствія, которыя въ ближайшемъ же будущемъ приносятъ ему одни страданія. Еще чаще бываетъ, что люди добиваются мелкихъ и пошлыхъ удовольствій и, повидимому, не хотятъ «истиннаго и прочнаго счастья». Но эти факты не говорятъ противъ всеобщаго значенія указанныхъ «практическихъ принциповъ», а напротивъ, подтверждаютъ его. Уклоненія зависятъ отъ различныхъ причинъ. Иногда страданія своей непосредственной тягостью увлекаютъ волю на завѣдомо ложный путь; иногда причиной служатъ ложныя сужденія, возникающія оттого, что истинное, но отдаленное благо представляется сознаніемъ туманно и блѣдно, между тѣмъ какъ призрачныя, но непосредственно предстоящія удовольствія расцвѣчены самыми яркими тонами; случается, что не знаютъ всѣхъ послѣдствій удовлетворенія какого-нибудь желанія; иногда, наконецъ, утѣшаютъ себя надеждой, что горе минуетъ ихъ [1]).

Въ присущемъ человѣческому духу стремленіи къ истинному и прочному счастью Локкъ видитъ «высочайшій даръ» премудраго Создателя: «въ немъ заключается высшее совершенство одареннаго разумомъ существа» [2]). Локкъ такъ высоко цѣнилъ этотъ «даръ» потому, что это стремленіе служитъ «необходимымъ основаніемъ нашей свободы», «источникомъ ея»; въ ней и благодаря ей, человѣкъ достигаетъ разумнаго самоопредѣленія [3]).

Внѣ разумнаго самоопредѣленія воля склоняется къ движенію или покою такимъ желаніемъ, неудовлетвореніе котораго порождаетъ наиболѣе сильное въ данный моментъ неудовольствіе. Но опытъ показываетъ, что удовлетвореніе такого сильнѣйшаго желанія не всегда ведетъ къ счастью. Присущее человѣческому духу стремленіе къ истинному и прочному счастью побуждаетъ поэтому къ «осторожности, обдумыванью и осмотрительности», къ заботливому наблюденію, чтобы не допустить ошибки и не принять за истинное счастье—счастье призрачное. Это, въ свою очередь, пробуждаетъ къ жизни данную человѣку Богомъ драгоцѣнную способность задерживать желанія отъ перехода ихъ въ изволенія-дѣйствій. Является, такимъ образомъ, возможность привлечь разумъ къ оцѣнкѣ тѣхъ желаній, которымъ предстоитъ опредѣлить волю къ движенію или покою. И чѣмъ сильнѣе мы чув-

---

[1]) Ess. 2, ch. XXI, §§ 56—68, § 40.
[2]) Ibid., ch. VII, §§ 6, 2, 3, 5. Ch. XXI, § 51.
[3]) Ibid., ch. XXI, §§ 52, 51, 47.

ствуемъ стремленіе къ истинному и прочному счастью, тѣмъ болѣе,— говоритъ Локкъ,—мы «свободны отъ необходимаго опредѣленія нашей воли къ какому-либо частному дѣйствію и отъ необходимаго удовлетворенія нашему желанію... до тѣхъ поръ, пока мы не изслѣдовали надлежащимъ образомъ, направляется ли это дѣйствіе къ дѣйствительному счастью, или оно не согласно съ нимъ. И пока мы заняты этимъ обслѣдованіемъ, насколько его требуютъ важность дѣла и природа даннаго случая,—мы самою необходимостью предпочитать и стремиться къ истинному счастью, какъ величайшему нашему благу, обязаны въ отдѣльныхъ случаяхъ задерживать удовлетвореніе нашихъ желаній» [1]). Въ «способности размышлять объ объектахъ желаній, изслѣдовать ихъ со всѣхъ сторонъ, оцѣнивать ихъ по сравненію съ другими» и принимать добро, какъ результатъ нашего собственнаго сужденія и выбора,—въ этой способности и заключается человѣческая свобода [2]).

Въ разумномъ самоопредѣленіи выражаются достоинство и сущность разумнаго существа; обладаніе разумомъ и свободою дѣлаетъ человѣка личностью. Первоначально, когда воля склонялась къ движенію или покою сильнѣйшимъ желаніемъ, разумное самоопредѣленіе принадлежало человѣку только въ возможности [3]). Присущее же человѣческому духу стремленіе къ истинному и прочному счастью дѣлаетъ это обладаніе фактомъ.

Приведенный выводъ позволяетъ установить конечную цѣль воспитанія: если самый актъ стремленія къ истинному и прочному счастью implicite заключаетъ въ себѣ необходимость разумнаго самоопредѣленія, то воспитаніе, въ своей сущности являющееся направленіемъ къ счастью, должно ставить конечною цѣлью довести человѣка до этого состоянія разумнаго самоопредѣленія.

Подобная формулировка конечной цѣли воспитанія неоднократно встрѣчается у Локка. Напримѣръ, когда онъ говоритъ, что воспитаніе должно «пріучить духъ къ дисциплинѣ и повиновенію разуму», что оно должно «привести душу въ надлежащее состояніе такъ, чтобы она во всѣхъ случаяхъ была расположена не допускать ничего, что не согласно съ достоинствомъ и превосходствомъ разумнаго существа»; что въ процессѣ воспитанія «слѣдуетъ пріобрѣтать и совершенствовать привычкой» «умѣнье отказываться отъ своихъ желаній, если они не одобряются разумомъ», и под. [4]).

Состояніе разумнаго самоопредѣленія совпадаетъ съ добродѣтелью или съ исполненіемъ евангельскаго нравственнаго закона. Въ евангеліи содержатся только такія заповѣди, съ которыми разумъ не можетъ не согласиться. Евангельскій законъ «чистъ и совершенъ; въ немъ нѣтъ ничего лишняго, ничего несовершеннаго, но полное правило жизни, сколько нужно знать мудрѣйшимъ людямъ; онъ данъ для

---

[1]) Ibid. §§ 51, 40, 31, 47, 52.
[2]) Ibid. §§ 47. 48.
[3]) Ibid. § 67.
[4]) Of Educat. §§ 34, 31, 200, 38, 107.

полнаго блага человѣчества и сдѣлалъ бы человѣчество счастливымъ, если бы оно исполняло его»[1]).

Если, такимъ образомъ, опредѣленіе чрезъ собственный разумъ и исполненіе откровеннаго нравственнаго закона совпадаютъ, то можно еще иначе формулировать конечную цѣль воспитанія: можно сказать, что она заключается въ приведеніи человѣка къ добродѣтели, какъ результату исполненія евангельскихъ заповѣдей. Подобная формулировка конечной цѣли воспитанія встрѣчается у Локка нѣсколько разъ[2]).

II.

Возведеніе человѣка къ разумному самоопредѣленію, расположеніе къ исполненію требованій евангельскаго нравственнаго закона, возвышеніе до состоянія добродѣтели,—всѣ эти опредѣленія конечной цѣли воспитанія слишкомъ общи. Воспитаніе имѣетъ дѣло съ живымъ человѣкомъ. Оно должно поэтому выработать опредѣленную программу дѣйствій, должно ближе и частнѣе опредѣлить воспитательныя задачи, чтобы чувствовать подъ ногами почву.

Въ различныхъ сочиненіяхъ Локка очень много опредѣленій ближайшихъ задачъ воспитанія.

При первомъ знакомствѣ съ ними можно подумать, что онѣ не объединены между собою внутреннею связью и имѣютъ случайный характеръ. Но эта разрозненность—кажущаяся. Въ основаніи всѣхъ ихъ лежитъ одна общая идея; всѣ онѣ представляютъ выводъ изъ опредѣленія конечной цѣли воспитанія, которая только спеціализируется въ виду условій и особенностей дѣтскаго возраста.

Какъ и при опредѣленіи конечной цѣли воспитанія, Локкъ отправляется отъ стремленія къ истинному и прочному счастью. Только теперь онъ разсматриваетъ это стремленіе съ другой стороны,—именно съ точки зрѣнія тѣхъ дѣйствій, которыя сопровождаются удовольствіемъ, доставляютъ человѣку счастье. Такъ какъ стремленіе къ счастью служитъ мотивомъ всей человѣческой дѣятельности, то «простыя идеи» удовольствія и неудовольствія соединяются почти со всѣми идеями какъ ощущенія, такъ и рефлексіи[3]). Очень часто сочетаніе удовольствія и неудовольствія съ опредѣленнаго рода дѣйствіями происходитъ случайно; многія дѣйствія направляются къ удовлетворенію, какъ выражается Локкъ, «воображаемыхъ потребностей», потребностей моды и обычая[4]). Но другія дѣйствія отвѣчаютъ «истинно-природнымъ потребностямъ», или, какъ еще называетъ ихъ Локкъ, «врожденнымъ склонностямъ», «природнымъ стремленіямъ», «врожденнымъ стремленіямъ»[5]). Сама природа устроила такъ, что уже при начальныхъ актахъ воспріятія и ощущенія однѣ вещи пріятны людямъ, другія—непріятны, къ одному люди стремятся, другого избѣгаютъ[6]).

---

[1]) The Reasonableness of Christianity (L. Works, VII, pp. 142—3. 147).
[2]) Of Educat. § 70 ср. § 135.
[3]) Ess. 2, ch. VII, § 2; ch. XX, §§ 3—13, 18.
[4]) Of Educat. § 107. Ess. 1, ch. XXI, § 69.
[5]) Of Educat. § 102, 107. Ess. 1, ch. III, § 3.
[6]) Ess. 2, ch. VII, § 3.

Благодаря такому соединенію съ извѣстными дѣйствіями удовольствія, съ другими неудовольствія, человѣческая дѣятельность начинаетъ принимать опредѣленныя формы, складывается въ опредѣленномъ направленіи.

Какъ ни разнообразны дѣйствія человѣческія, съ какими «Создателю было угодно соединить» различныя степени удовольствія, однако наблюденіе можетъ подмѣтить въ нихъ нѣкоторое однообразіе. Благодаря этому является возможность разбить всю сумму человѣческихъ дѣйствій на нѣсколько классовъ или разрядовъ различныхъ дѣятельностей, изъ которыхъ каждая отвѣчаетъ врожденному стремленію. Локкъ, повидимому, считалъ семь такихъ стремленій, или инстинктовъ, и семь соотвѣтствующихъ имъ дѣятельностей: инстинкты самосохраненія и сохраненія вида, соціальный инстинктъ, стремленіе къ знанію, эстетическое, нравственное и религіозное стремленія. Съ точки зрѣнія этихъ семи врожденныхъ стремленій, которыя для личнаго сознанія сливаются въ общемъ стремленіи къ счастью, и съ точки зрѣнія соотвѣтствующихъ имъ классовъ дѣятельностей, у Локка опредѣляются ближайшія цѣли воспитанія, какъ жизненно-практическаго дѣла.

Чтобы видѣть, какъ Локкъ выполнилъ эту задачу, мы разсмотримъ, въ качествѣ примѣра, его опредѣленія ближайшихъ цѣлей воспитанія относительно стремленія къ знанію.

Естественное стремленіе къ знанію, которое служитъ для людей источникомъ высшихъ наслажденій, въ дѣтскомъ возрастѣ проявляется въ формѣ любознательности,—въ этомъ «великомъ орудіи, какимъ природа снабдила дѣтей для того, чтобы устранить невѣдѣніе, съ какимъ они рождаются на свѣтъ» [1]).

Задача воспитанія въ отношеніи стремленія къ знанію не заключается въ томъ, чтобы «сдѣлать ученика совершеннымъ во всѣхъ знаніяхъ или въ какомъ-либо одномъ изъ нихъ». Трезвый умъ Локка не позволялъ ему увлечься давней мечтой относительно omniscientia: опредѣленный же родъ знаній каждому нужно пріобрѣсти примѣнительно къ его званію, такъ какъ Локкъ разсматривалъ спеціальныя знанія въ связи съ соціальнымъ инстинктомъ [2]).

Воспитаніе относительно стремленія къ знанію должно подготовить питомца къ постиженію истины, должно дать его уму «свободу и склонность» къ знанію и тѣ свойства, которыя сдѣлаютъ для него возможнымъ пріобрѣсть любую отрасль знанія, какой бы онъ себя ни посвятилъ или въ какой впослѣдствіи ни почувствовалъ бы нужду; оно должно поставить его на «правильный путь пониманія и самоусовершенствованія» [3]).

«Свобода ума» достигается: 1) чрезъ «полное безпристрастіе ко всякой истинѣ»; 2) «чрезъ изслѣдованіе принциповъ», на которые опираются наши заключенія.

Мы до тѣхъ поръ не должны любить какое-либо мнѣніе, до тѣхъ поръ не должны желать, чтобы оно оказалось истиной, пока не уяснимъ

---

[1]) Ess. 2, ch. XXXII, § 6; ch. XXI, § 43. Of Educat. § 118.
[2]) S. Thoughts concerning Reading a. Study, p. 219 (L. Works III).
[3]) Conduct of the Understanding, § 12, 19 (L. Works III); of Educat. § 195.

себѣ всесторонне, что это за мнѣніе. Мы должны, далѣе, «изслѣдовать, дѣйствительно ли наши принципы истинны, или нѣтъ, и насколько мы въ правѣ опираться на нихъ». «Въ этихъ двухъ вещахъ состоитъ та свобода ума, которая необходима для разумнаго творенія, и безъ которой его нельзя назвать разумомъ».

«Склонность» или «любовь и уваженіе къ знанію» заключаются въ томъ, чтобы не дѣлать, по выраженію Локка, насилія надъ истиной, чтобы мыслить о каждой вещи такъ, какъ она сама по себѣ существуетъ». «Истина,—говоритъ Локкъ,—совершенно проста, совершенно чиста, она не терпитъ смѣшенія съ чѣмъ-либо инороднымъ. Она сурова и непреклонна ни къ какимъ сторонннмъ интересамъ. Таковъ долженъ быть и разумъ, назначеніе и достоинство котораго заключаются въ томъ, чтобы согласовать себя съ нею» [1]).

Правильный путь въ постиженіи истины состоитъ: 1) въ навыкѣ наблюдать связь между идеями и слѣдить за этой связью въ длинномъ рядѣ идей; 2) въ обладаніи свойствомъ ума, которое Локкъ называетъ «универсальностью»; 3) въ надлежащемъ чтеніи книгъ.

По гносеологіи Локка, знаніе заключается въ усмотрѣніи взаимоотношенія представленій, въ сознаніи ихъ согласія или несогласія между собой. Иногда это взаимоотношеніе усматривается въ непосредственной интуиціи. Но гораздо чаще знаніе имѣетъ демонстративный характеръ, когда приходится прибѣгать къ длинному ряду послѣдовательныхъ интуицій, чтобы отношенія между идеями стали ясными [2]).

Прослѣдить связь какой-либо идеи съ ея отдаленными обоснованіями очень трудно, и «нѣтъ ничего удивительнаго,—говоритъ Локкъ,—что тотъ, кого долгой практикой не научили пользоваться въ этомъ направленіи своимъ разумомъ, не будетъ въ состояніи сдѣлать это, и когда вырастетъ». Поэтому воспитаніе должно поставить своей обязательной задачей «по временамъ» «упражнять умъ воспитанника въ наблюденіи связи между идеями и въ слѣдованіи за ними въ ихъ рядѣ» [3]).

Долгое изученіе одной какой-либо отрасли знанія и употребленіе одного метода могутъ дурно отразиться на развитіи ума: мы теряемъ въ такихъ случаяхъ подвижность мысли и чуткость. Чтобы этого не случилось, Локкъ рекомендуетъ дать питомцу «универсальное пониманіе всѣхъ наукъ» или «универсальность» (universal taste of all the sciences, universality), подъ чѣмъ онъ разумѣетъ «пріученіе ума ко всѣмъ родамъ идей и къ пріемамъ изслѣдованія, отвѣчающимъ ихъ свойствамъ и отношеніямъ» [4]).

Стремленіе къ знанію удовлетворяется всего удобнѣе и всего привычнѣе чрезъ чтеніе книгъ. Воспитаніе должно научить дѣтей избѣгать при чтеніи двухъ недостатковъ: 1) нужно, чтобы чтеніе не сводилось къ простому нагруженію себя книжными свѣдѣніями, такъ

---

[1]) Conduct, § 14. 12.

[2]) В. С. Серебренниковъ. Ученіе Локка о прирожденныхъ началахъ знанія и дѣятельности. Спб. 1892, стр. 232—241.

[3]) Conduct, § 6.

[4]) Ibid., § 19.

какъ въ этомъ случаѣ голова представляла бы собой «кладовую», гдѣ хранится разный «хламъ»; 2) оно должно отучить отъ поспѣшности въ заключеніяхъ и обобщеніяхъ [1]).

Подобнымъ образомъ Локкъ опредѣляетъ ближайшія задачи воспитанія примѣнительно и ко всѣмъ другимъ стремленіямъ человѣческаго духа. Имѣя въ виду инстинктъ самосохраненія, онъ требуетъ пріучать дѣтей къ терпѣливости и мужеству. Для удовлетворенія соціальнаго стремленія рекомендуетъ подавлять въ нихъ душѣ разныя формы неразумнаго произвола и воспитывать чувство настоящей свободы, а также дать опредѣленный кругъ знаній и умѣній. Развитіе нравственнаго стремленія ставитъ для воспитателя задачи насадить въ душѣ дѣтей устои добродѣтели: самообладаніе, удовлетвореніе чувствомъ долга, чувство чести, религіозное чувство и т. д. [2])

III.

Выше мы установили, что вопросъ о цѣляхъ воспитанія рѣшенъ у Локка въ связи съ выясненіемъ духовнаго содержанія, которое implicite дано въ стремленіи людей къ счастью. Это стремленіе остается у Локка точкою отправленія также и при выясненіи «метода» воспитанія, подъ которымъ Локкъ разумѣетъ совокупность воспитательныхъ средствъ, поставленныхъ между собою въ опредѣленное соотношеніе. Но рядомъ съ стремленіемъ къ счастью при опредѣленіи воспитательнаго «метода» Локкъ имѣетъ въ виду также и особенности, присущія исключительно дѣтскому возрасту, равно какъ индивидуальныя дарованія и недостатки отдѣльныхъ личностей.

Изъ воспитательныхъ средствъ Локкъ подробнѣе останавливается на выясненіи слѣдующихъ: 1) родительскаго авторитета; 2) упражненія; 3) примѣра; 4) разсужденій съ дѣтьми; 5) наградъ и наказаній.

Внутреннее основаніе всѣхъ этихъ воспитательныхъ средствъ Локкъ видитъ въ стремленіи къ счастью, или—если это понятіе перевести на языкъ педагогики—въ наградахъ и наказаніяхъ. «Добро и зло, награды и наказанія являются единственными мотивами разумнаго существа. Это суть двигатели, которые ведутъ и заправляютъ всей человѣческой дѣятельностью и, слѣдовательно, должны имѣть мѣсто и по отношенію къ дѣтямъ. Я совѣтую родителямъ и воспитателямъ всегда помнить, что съ дѣтьми слѣдуетъ обращаться, какъ съ разумными существами» [3]). Подчиняются ли дѣти волѣ старшихъ только потому, что получили отъ нихъ приказанія, пріучаются ли путемъ упражненія къ какимъ-либо настроеніямъ и дѣятельностямъ, подражаютъ ли примѣру старшихъ, уступаютъ ли убѣжденіямъ и доводамъ,—во всѣхъ этихъ случаяхъ ими управляютъ чувства «надежды и страха»—надежды на награду и страха предъ наказаніемъ.

---

[1]) Ibid. §§ 19, 42, 13. Study, p. 270.

[2]) Подробнѣе ученіе Локка о ближайшихъ цѣляхъ воспитанія, какъ и по другимъ пунктамъ его педагогики, излагается въ статьѣ автора: «Индивидуализмъ въ педагогическомъ ученіи Локка». Хр. Чт. 1905, іюнь—іюль.

[3]) Of Educat. § 54.

Въ этомъ нѣтъ ничего предосудительнаго; это вовсе не своекорыстіе, но вполнѣ естественное явленіе, какъ естественно въ разумномъ существѣ его драгоцѣнное стремленіе къ счастью. «Нужно наказывать и награждать дѣтей, если мы хотимъ на нихъ дѣйствовать»[1]). Весь вопросъ только въ томъ, какія награды и какія наказанія цѣлесообразны. Обыкновенно заблуждаются въ ихъ выборѣ, употребляя въ практикѣ воспитанія не тѣ награды и наказанія, какія отвѣчаютъ стремленію къ счастью.

Локкъ высказываетъ убѣжденіе, что тѣлесныя страданія и тѣлесныя удовольствія не пригодны въ воспитаніи.

Тѣлесныя наказанія идутъ въ разрѣзъ съ основною воспитательной цѣлью, такъ какъ затрудняютъ воспитаніе въ дѣтяхъ разумнаго самоопредѣленія. Вѣдь если ребенокъ не уступаетъ какому-либо влеченію только изъ «боязни побоевъ», въ немъ не только не развивается чувство свободы, но происходитъ совершенно обратное. Ребенокъ, правда, сдерживаетъ свое желаніе, но не для того, чтобы имѣть возможность свободно внимать и повиноваться велѣніямъ разума, а чтобы, говоритъ Локкъ, «получить большее тѣлесное удовольствіе или избѣжать большаго тѣлеснаго страданія»[2]). Характеръ дѣтей дѣлается «рабскимъ». Въ нихъ воспитывается отвращеніе къ тому, что воспитатель долженъ заставить ихъ полюбить[3]). «Рабская дисциплина» не измѣняетъ естественныхъ склонностей ребенка; онѣ, напротивъ, «пріобрѣтаютъ въ немъ бо́льшую напряженность и, благодаря временному ограниченію, прорываются съ большею силой»[4]).

Впрочемъ, иногда удается вполнѣ побѣдить дѣтскую безпорядочность. Но побѣда покупается въ такомъ случаѣ черезчуръ дорогой цѣной. Она означаетъ, что «рабскія наказанія» надорвали жизненныя силы ребенка, принизили его въ собственныхъ глазахъ, лишивъ той энергіи, которая сопровождаетъ нормальное развитіе. Въ концѣ-концовъ, въ жизнь вступаетъ «слабое и жалкое созданіе», человѣкъ «крайне непріятный для своихъ друзей и безполезный какъ для самого себя, такъ и для другихъ». Это даже хуже распущенности, потому что «души придавленныя, трусливыя и робкія врядъ ли будутъ въ силахъ подняться и крайне рѣдко вырабатываются во что-либо годное»[5]).

---

[1]) Ibid. §§ 54—55.
[2]) Ibid. § 48.
[3]) Ibid. § 49.
[4]) Ibid. § 50.
[5]) Ibid. §§ 51, 46. Локкъ придаетъ большое значеніе своей полемикѣ противъ тѣлесныхъ наказаній. Однажды онъ даже выразился, что его «методъ» воспитанія имѣетъ своею задачей изгнаніе розги (is to banish the rod). Однако тѣлесныя наказанія не устраняются совершенно. Локкъ дозволяетъ прибѣгать къ розгѣ «въ рѣдкихъ и исключительныхъ случаяхъ», какъ къ «крайнему средству». У него указывается собственно одинъ такой случай,—именно, когда приходится имѣть дѣло съ упрямствомъ, потому что противъ этого порока «нѣтъ другого средства». Нужно сломить упрямство во что бы то ни стало, не останавливаясь даже передъ самыми суровыми мѣрами. Локкъ съ одобреніемъ отзывается объ одной «доброй и благоразумной» матери, которая нашла нужнымъ высѣчь за упрямство свою маленькую дѣвочку восемь разъ сряду въ одно и то же утро. Впрочемъ, и въ этомъ единственномъ случаѣ, когда дозволительно тѣлесное наказаніе, по мнѣнію Локка, всегда слѣдуетъ такъ ставить дѣло, чтобы «стыдъ быть высѣченнымъ, а не самая боль отъ ударовъ составляли смыслъ наказанія». Of Educat. §§ 107. 52. 78.

Съ такою же рѣшительностью, какъ относительно тѣлесныхъ наказаній, Локкъ высказывается и противъ поощренія дѣтей «приманками», питающими чувственность. Различныя удовольствія, предлагаемыя въ качествѣ наградъ, даже вреднѣе тѣлесныхъ наказаній. Наказанія лишь косвенно содѣйствуютъ развитію чувственности. Между тѣмъ «лакомые кусочки», «кружевные галстучки» и т. п. уже непосредственно «поддерживаютъ въ ребенкѣ опасныя склонности, которыя слѣдуетъ искоренять всевозможными способами», внушаютъ страсть къ нимъ и побуждаютъ «видѣть въ обладаніи ими свое счастье». Такимъ образомъ, тѣлесными удовольствіями вносится въ неокрѣпшую дѣтскую душу прямая деморализація; достиженію разумнаго самоопредѣленія ставятся положительныя преграды [1]).

Вмѣсто тѣлесныхъ удовольствій и тѣлесныхъ наказаній Локкъ рекомендуетъ для дѣтей въ качествѣ наградъ и наказаній одобреніе и порицаніе. «Награды и наказанія, при помощи которыхъ мы можемъ держать дѣтей въ порядкѣ, совсѣмъ иного рода и имѣютъ такую силу, что, какъ только мы будемъ въ состояніи примѣнить ихъ къ дѣлу, наша задача исполнена, и трудности побѣждены. Честь и позоръ сильнѣе всѣхъ другихъ двигателей дѣйствуютъ на умъ, если онъ признаетъ ихъ вліяніе. Если вы внушите дѣтямъ заботливость объ ихъ репутаціи и чуткость къ позору и безславію, вы вложите въ ихъ душу истинное начало, которое будетъ въ нихъ постоянно дѣйствовать и вести ихъ къ добродѣтели» [2]).

Родительскій авторитетъ, упражненіе, примѣръ, разсужденія, награды и наказанія—всѣ эти и другія воспитательныя средства могутъ быть поставлены между собою въ различное соотношеніе. Ими можно пользоваться въ различной степени. Отъ различія въ группировкѣ воспитательныхъ средствъ зависитъ о п р е д ѣ л е н н ы й воспитательный «методъ».

Принципомъ, который управляетъ различнымъ соотношеніемъ воспитательныхъ средствъ, — слѣдовательно, принципомъ построенія «метода» воспитанія, по мнѣнію Локка, должны служить индивидуальныя свойства воспитываемыхъ дѣтей.

Кромѣ всеобщаго стремленія къ счастью, присущаго людямъ по самой ихъ организаціи, въ каждомъ человѣкѣ есть еще индивидуальныя врожденныя особенности. Въ душевныхъ качествахъ людей можно наблюдать столько же различій, какъ «въ ихъ наружности и во внѣшнемъ строеніи ихъ тѣлъ». Есть особенные врожденные таланты и индивидуальные недостатки. «Богъ наложилъ извѣстную печать на духъ каждаго человѣка» [3]).

Всѣ эти индивидуальныя свойства и дарованія отличаются характеромъ устойчивости и принудительности и располагаютъ къ дѣятельности въ опредѣленномъ направленіи. «Не слѣдуетъ думать, будто мы въ состояніи, не портя дѣтей, всецѣло измѣнить ихъ прирожденные характеры; будто въ состояніи сдѣлать веселаго задумчивымъ, а

---

[1]) Of Educat. § 52.
[2]) Ibid. § 56.
[3]) Ibid. §§ 101, 116, 66 ср. § 139. Conduct. of Underst., § 2.

меланхолика—рѣзвымъ». Наложенный Богомъ на духъ каждаго человѣка извѣстный отпечатокъ, все равно какъ недостатки во внѣшности, «можно немного исправить, но врядъ ли можно измѣнить совершенно, замѣнивъ это противоположностью». «Вѣсы всегда будутъ склоняться въ ту сторону, куда ихъ впервые направила природа» [1]).

Принудительностью и устойчивостью различныхъ свойствъ и дарованій, присущихъ отдѣльнымъ людямъ, опредѣляется общее направленіе воспитанія и характеръ воспитательныхъ средствъ. То и другое должно быть установлено примѣнительно къ индивидуальнымъ врожденнымъ свойствамъ. Никакой «методъ» воспитанія, съ какимъ бы онъ ни былъ подборомъ и сочетаніемъ воспитательныхъ средствъ, равно какъ ни одно воспитательное средство въ отдѣльности, не могутъ претендовать на роль неизмѣнной нормы, къ которой должна приспособляться природа ребенка. Нормальное отношеніе—обратное: «методы» воспитанія и подборъ воспитательныхъ средствъ должны отличаться крайнимъ разнообразіемъ въ зависимости отъ особенностей дѣтской души. Какъ различны «природныя склонности» (native propensities) дѣтей, «такъ должны быть,—говоритъ Локкъ,—различны и методы воспитанія, и вашъ авторитетъ здѣсь (т.-е. въ природныхъ склонностяхъ) долженъ находить различныя средства, чтобы поставить себя въ отношенія, соотвѣтствующія данному случаю». Локкъ думаетъ, что «едва ли найдется хоть двое дѣтей, которыхъ можно бы было воспитывать совершенно одинаковымъ способомъ» [2]).

Идеальнымъ порядкомъ воспитанія поэтому былъ бы такой порядокъ, если бы дѣти съ самаго рожденія находились подъ руководствомъ одного «мудраго наставника», который тщательно наблюдалъ и изучалъ бы особенности ихъ природы еще «въ первыхъ явленіяхъ ихъ жизни». Нельзя пренебрегать ничѣмъ, что формируетъ душу дѣтей; все, что порождаетъ въ дѣтяхъ склонности и привычки, заслуживаетъ заботливости и вниманія со стороны людей, занимающихся дѣломъ воспитанія [3]). Только такая неослабная наблюдательность даетъ возможность безошибочно избрать воспитательныя средства, годныя для даннаго ребенка, и скомбинировать изъ нихъ индивидуальный «методъ» воспитанія [4]). Поэтому Локкъ рѣшительно высказывается за частное воспитаніе при посредствѣ воспитателя-гувернера.

IV.

Какъ изъ совокупности воспитательныхъ средствъ и различной ихъ группировки получается воспитательный «методъ», такъ сочетаніе различныхъ дидактическихъ пріемовъ составляетъ «методъ» обученія. Локкъ устанавливаетъ дидактическія правила, составляющія содержаніе его учебнаго «метода», руководясь представленіемъ нѣкоторыхъ особенностей дѣтскаго ума.

---

[1]) Of. Educat. §§ 66 и 102 ср. Conduct, §§ 3, 4, 6, 7, 8, 12.
[2]) Of Educat. §§ 66, 102, 216, 90.
[3]) Ibid. §§ 90, 102 ср. §§ 34, 39, 38.
[4]) Ibid. §§ 123—126, 101.

Естественное стремленіе къ знанію, на удовлетвореніе котораго разсчитана образовательная дѣятельность, по мнѣнію Локка,—какъ было выше указано,—выражается въ формѣ любознательности. Любознательность есть основаніе образовательной дѣятельности; образованіе безъ нея невозможно. Если этотъ инстинктъ,—какъ это нерѣдко случается,—вслѣдствіе невниманія къ дѣтямъ со стороны родителей и окружающихъ, притупляется и замираетъ, дѣти теряютъ способность органически дорастать до истины. Они продолжаютъ воспринимать и запоминать то, что притекаетъ въ ихъ сознаніе, но становятся пассивными; знанія только хранятся въ ихъ душѣ, оставаясь дезорганизованными, не сведенными къ единству.

Вначалѣ дѣтская пытливость отличается большой подвижностью и легко можетъ перейти въ разсѣянность. Невнимательность, забывчивость, непостоянство, перебѣганіе мыслей отъ однихъ предметовъ къ другимъ—все это естественные недостатки дѣтскаго возраста [1]).

Эти недостатки являются вслѣдствіе того, что дѣти еще неспособны фиксировать свое вниманіе, неспособны долго останавливаться на одномъ и томъ же предметѣ. «Великое искусство учителя заключается въ томъ, чтобы вызвать и поддерживать вниманіе въ своемъ ученикѣ. Разъ онъ достигъ этого, онъ, навѣрное, будетъ подвигаться впередъ настолько быстро, насколько позволятъ ему способности ученика; напротивъ, безъ этого всѣ его хлопоты и старанія принесутъ мало пользы, если не останутся совсѣмъ безплодными» [2]). Развитая способность фиксировать вниманіе дѣлаетъ любознательность устойчивой. Она принимаетъ опредѣленное направленіе, становится интересомъ.

Значеніе любознательности, какъ основанія образовательной дѣятельности, первоначальное состояніе этого инстинкта, вниманіе, какъ средство для дальнѣйшаго его развитія,—эти пункты психологическаго ученія Локка служатъ предпосылкой для опредѣленія дидактическихъ пріемовъ, которые составляютъ содержаніе его учебнаго «метода». Одни изъ этихъ пріемовъ должны будить и питать любознательность ученика; другіе должны содѣйствовать возбужденію и укрѣпленію вниманія.

Призывая педагоговъ внимательно и серьезно относиться къ дѣтскимъ вопросамъ и не давать лживыхъ отвѣтовъ, а также поощрять похвалой дѣтскую любознательность, Локкъ особенно рекомендуетъ слѣдующія дидактическія правила: полную свободу въ обученіи, соотвѣтствіе учебнаго матеріала силамъ ребенка, постепенность въ обученіи и содѣйствіе учителя, которое не должно итти далѣе пріученія дѣтей фиксировать ихъ разсѣивающійся умъ,—иначе онъ лишитъ ихъ энергіи въ размышленіяхъ и сдѣлаетъ ихъ мысль дряблою [3]).

---

[1]) Ibid. § 167 (L. Works, IX, pp. 157, 159).

[2]) Ibid. § 158.

[3]) Подробности см. въ названной работѣ В. В. Успенскаго. Хр. Чт., 1905, іюль, стр. 30 слѣд.

V.

Мнѣ осталось разсмотрѣть еще образовательную программу Локка.

Локкъ пріобрѣтеніе опредѣленнаго рода знаній ставилъ въ связь съ соціальнымъ инстинктомъ. Человѣкъ имѣетъ потребность и необходимость принимать участіе въ общественной жизни [1]); къ этому онъ и долженъ быть подготовленъ чрезъ пріобрѣтеніе свѣдѣній изъ различныхъ отраслей знанія.

Въ своихъ письмахъ къ Эдуарду Клэрку изъ Чипли Локкъ имѣлъ въ виду ближайшимъ образомъ молодого человѣка аристократическаго происхожденія. Въ виду того, что «подлинное призваніе» молодыхъ людей аристократическаго сословія — политическая дѣятельность, Локкъ составилъ свою образовательную программу съ намѣреніемъ дать возможность джентльмену ориентироваться въ существующихъ общественныхъ отношеніяхъ, узнать и научиться выполнять свои обязанности по отношенію къ странѣ.

Прежде всего Локкъ исключаетъ изъ своей программы греческій языкъ, какъ нужный только для ученыхъ. Латинскій языкъ, безъ знанія котораго въ то время было невозможно обойтись въ общежитіи, Локкъ рекомендуетъ изучать практически, разговорнымъ способомъ, оставляя грамматическія и филологическія тонкости. Филологическій матеріалъ вообще исключается изъ программы, потому что онъ не нуженъ для «житейскихъ надобностей и взаимнаго обмѣна мыслей въ обыденной жизни». По тѣмъ же мотивамъ Локкъ выпускаетъ изъ своей программы два обычныхъ въ XVII вѣкѣ образовательныхъ предмета—логику и реторику. Зато въ образовательную программу джентльмэна введены стенографическое письмо, техническое черченіе, торговая бухгалтерія, различныя свѣтскія искусства и подобные предметы. Изъ образовательныхъ знаній и занятій Локкъ указываетъ еще слѣдующія: чтеніе, письмо, иностранные новые языки, географію, ариѳметику, геометрію, астрономію, хронологію, исторію, этику, гражданское право, законовѣдѣніе, натуральную философію и богословіе.

Въ XVII и XVIII вѣкахъ аристократическое воспитаніе въ Англіи обыкновенно заканчивалось путешествіемъ. Локкъ рекомендуетъ этотъ разумный и полезный обычай, видя въ немъ лучшее средство закончить образованіе молодого джентельмэна. Въ заграничномъ путешествіи онъ пріобрѣтетъ личное, опытное, а не книжное знакомство съ обычаями, нравами, законами и формами правленія заграничныхъ странъ. Это дастъ ему возможность критически отнестись къ отечественнымъ учрежденіямъ, что, конечно, очень полезно для гражданскаго развитія. Много пользы вынесетъ молодой джентльмэнъ и изъ бесѣдъ съ лучшими и образованнѣйшими людьми заграницы,

---

[1]) Ess. 3, ch. I, § 1.

которые «всегда будутъ готовы принять, поощрить и удовлетворить умнаго и любознательнаго иностранца» [1]).

VI.

«Мысли о воспитаніи» при своемъ появленіи повсюду,—въ Англіи и на континентѣ,—возбудили живой интересъ. Еще при жизни Локка это сочиненіе выдержало четыре изданія и было переведено на французскій и голландскій языки. Почитатели Локка сейчасъ же стали примѣнять его проектъ въ практикѣ воспитанія, и Локкъ имѣлъ радость услышать восторженные отзывы о «чрезвычайныхъ успѣхахъ» (extraordinary effects) своего—какъ, тогда говорили—«метода воспитанія». Въ такомъ, напримѣръ, духѣ писалъ Локку его другъ, членъ Дублинскаго парламента Молинэ [2])

Но положеніе, которое занимаетъ Локкъ въ исторіи педагогики, опредѣляется главнымъ образомъ не содержаніемъ его педагогическаго труда. Локкъ высказывалъ въ своихъ «Мысляхъ о воспитаніи» не новыя или не совсѣмъ новыя мысли. Воспитаніе, какъ руководительство подрастающаго поколѣнія къ счастью, какъ цѣли человѣческой жизни, отождествленіе счастливой жизни съ добродѣтельнымъ настроеніемъ, закаленіе физическаго организма, пріученіе дѣтей къ умѣренности и самообладанію, пробужденіе въ нихъ инстинкта любознательности, воспитаніе самодѣятельнаго образовательнаго стремленія, сдержанность въ дѣлѣ религіознаго воспитанія, свобода, какъ обязательный педагогическій принципъ, борьба противъ тѣлесныхъ наградъ и наказаній, приноровленіе педагогической практики къ индивидуальнымъ особенностямъ дѣтскаго возраста,—всѣ эти и другія мысли Локка можно встрѣтить не только во французскомъ возрожденіи—у непосредственныхъ предшественниковъ Локка—Раблэ и Монтэня, но уже въ педагогикѣ итальянскаго возрожденія. Цѣннымъ и оригинальнымъ у Локка является его охарактеризованный выше методъ изслѣдованія вопросовъ педагогики. Какъ мы видѣли, Локкъ всюду исходитъ изъ представленія извѣстныхъ свойствъ, присущихъ человѣческому духу. Конечная цѣль воспитанія опредѣлена у него чрезъ раскрытіе содержанія, implicite даннаго во всеобщемъ стремленіи людей къ счастью; ближайшія воспитательныя задачи раскрыты примѣнительно къ врожденнымъ стремленіямъ, которыя, вызывая ряды опредѣленныхъ дѣятельностей, всѣ сливаются въ названномъ всеобщемъ стремленіи къ счастью; воспитательныя средства и дидактическіе пріемы, составляющіе содержаніе воспитательнаго и учебнаго «методовъ», опираются отчасти на тотъ же всеобщій «практическій принципъ», отчасти на спеціальныя особенности дѣтскаго возраста, отчасти же

---

[1]) Of Educat. §§ 195. 163—170. 168. 188—189. 213—215. Cond. of Underst. § 8.

[2]) F. Bourne, цит. соч. II, стр. 256—257, 267—268, 440, 470—471. О нѣмецкихъ переводахъ «Мыслей о воспитаніи» и о педагогическихъ стремленіяхъ, связанныхъ съ этимъ трудомъ на нѣмецкой почвѣ, см. у Георга Шмида (въ «Geschichte d. Erziehung v. Anfang an bis unsere Zeit.» IV. B., 1 Abth. Stuttg. 1896, SS. 401—403).

на индивидуальныя врожденныя дарованія и недостатки. Наконецъ, образовательная программа Локка имѣетъ въ виду молодыхъ людей аристократическаго круга.

Методъ Локка сближаетъ его ученіе съ современной индивидуальной педагогикой. Индивидуальная психологія въ качествѣ одной изъ своихъ задачъ ставитъ спеціальное, а не попутное только, какъ въ общей психологіи, изученіе особенностей, свойственныхъ дѣтскому возрасту. Это научное направленіе психологіи, вмѣстѣ съ примыкающей къ нему педагогикой, исходятъ изъ мысли, подтверждающейся многими наблюденіями, что душевная жизнь дѣтей значительно отличается отъ жизни взрослыхъ людей; что, напримѣръ, память, творческое воображеніе, мышленіе, вниманіе, способность къ упражненію, утомленіе,—словомъ очень многіе психическіе процессы въ дѣтскомъ возрастѣ протекаютъ нѣсколько иначе, чѣмъ въ зрѣлые годы. При этомъ, какъ показываютъ наблюденія, извѣстныя индивидуальныя особенности чаще всего присущи не отдѣльнымъ только индивидуумамъ, по цѣлымъ группамъ ихъ, въ зависимости, напримѣръ, отъ возраста, пола, общественнаго положенія родителей и пр. Изученіе такихъ *типическихъ* особенностей, конечно, само по себѣ представляетъ научный интересъ. Для педагогики же оно имѣетъ большое *практическое* значеніе: зная такія особенности, имѣешь возможность и лучше оріентироваться въ педагогической практикѣ, и найти лучшіе методы въ сложномъ дѣлѣ воспитанія и образованія.

Индивидуальная педагогика, какъ и закладывающая для нея основы индивидуальная психологія, идутъ, какъ было упомянуто, по тому руслу, которое проложилъ Локкъ. Правда, гуверперское или напоминающее его воспитаніе существовало гораздо ранѣе Локка. Напримѣръ, еще въ Спартѣ, рядомъ съ формированіемъ дѣтей въ государственныхъ цѣляхъ по опредѣленному образцу, былъ особый институтъ общенія молодого человѣка съ избраннымъ зрѣлымъ мужемъ. Въ Аѳинахъ существовала особая должность педагога, который былъ или, по крайней мѣрѣ, долженъ былъ быть для ребенка и дядькой, и воспитателемъ. Но и греческая педагогическая практика, и воспитаніе дѣтей при дворахъ государей и богатыхъ людей въ эпоху возрожденія не опирались на сознаніе, что для успѣшности воспитанія и образованія необходимо изучить именно дѣтскую природу въ ея индивидуальныхъ особенностяхъ. Вообще эта мысль прочно усвоена —если не педагогической практикой, такъ теоріей—только со времени Руссо и Песталоцци. Но первый ясно формулировалъ ее Локкъ,—и это случилось въ связи и подъ вліяніемъ его философскихъ взглядовъ.

Нельзя не отмѣтить другой особенности педагогическаго ученія Локка: онъ избѣжалъ, хотя и не вполнѣ, крайностей, которыя легко можетъ допустить и нерѣдко въ своей исторіи допускала индивидуальная педагогика.

Какъ бы ни была хорошо разработана въ сочиненіяхъ этого направленія методологическая сторона, какъ ни цѣннымъ представлялся бы, въ зависимости отъ этого, добытый матеріалъ,—нельзя забывать, что изученіе педагогическаго процесса только съ точки зрѣнія индивидуума недостаточно. Законы человѣческаго сознанія опредѣляются не

одной психологіей, но всей философіей въ ея цѣломъ. Нѣкоторые педагогическіе вопросы прямо-таки нельзя рѣшать, основываясь только на данныхъ психологіи—общей ли, или индивидуальной. Напримѣръ, вопросъ о цѣляхъ педагогическаго процесса или о значеніи и цѣнности тѣхъ или другихъ образовательныхъ матеріаловъ можетъ быть рѣшенъ **в ъ п е д а г о г и к ѣ** всегда рѣшается только въ связи съ изученіемъ всей культуры извѣстнаго историческаго періода. Куда вести дѣтей въ процессѣ воспитанія и образованія, какіе матеріалы включить въ образовательныя программы,—отвѣтъ на эти вопросы опредѣляется міросозерцаніемъ, которое свойственно данному времени и, по возможности, въ полнотѣ исчерпываетъ его стремленія. Это задача педагогики въ связи съ теоріей познанія, логикой, этикой и эстетикой. Но какъ **о с у щ е с т в и т ь** поставленныя цѣли, какъ **о в л а д ѣ т ь** образовательными матеріалами, какъ **п о с т р о и т ь** учебныя программы, какіе **п е д а г о г и ч е с к і е п р і е м ы** слѣдуетъ признать наиболѣе раціональными,—на это должна отвѣтить ближайшимъ образомъ психологія, какъ общая, такъ и спеціальная психологія дѣтскаго возраста и основывающаяся на психологіи педагогика.

Локкъ только въ одномъ пунктѣ не удовлетворяетъ этимъ методологическимъ требованіямъ: при построеніи своей образовательной программы, онъ исходилъ исключительно изъ мысли о соціальномъ положеніи молодого джентльмэна и о предстоящей ему государственной дѣятельности. Его программа имѣетъ поэтому утилитарный характеръ. Однако и здѣсь Локкъ не отрицалъ иной постановки образовательнаго дѣла. Зато въ теоріи воспитательнаго и учебнаго методовъ онъ опирается на данныя общей и индивидуальной психологіи, равно какъ въ установленіи конечной цѣли и ближайшихъ практическихъ задачъ воспитанія руководится общими философскими взглядами,—и всюду слѣдуетъ своему философскому методу.

Изолированіе индивидуума въ педагогикѣ Локка и изученіе педагогическаго дѣла исключительно съ точки зрѣнія индивидуума имѣли выгодныя послѣдствія въ томъ отношеніи, что, благодаря этому, явилась бо́льшая возможность сосредоточиться на воспитательномъ процессѣ, понять его психологическую природу, представить его развитіе, смѣну и послѣдовательность всѣхъ слагающихъ его моментовъ, сдѣлать отдѣльныя важныя наблюденія. Локкъ положилъ, конечно, только начало этой работѣ, которая продолжалась потомъ въ школѣ Гербарта и теперь продолжается, между прочимъ, въ такъ называемой «экспериментальной педагогикѣ».

Локкъ, напримѣръ, не думалъ, что есть надежда изучить не просто индивидуальныя особенности отдѣльныхъ дѣтей, но типическія особенности, свойственныя дѣтскому возрасту. Современная педагогика, при помощи эксперимента, въ своихъ методахъ только детализируетъ и старается усовершенствовать тотъ путь изученія дѣтской души, на который сталъ Локкъ. Въ этомъ—заслуга Локка для нашего времени.

Жанъ Жакъ Руссо.

Руссо *) занимаетъ совершенно особое, исключительное мѣсто въ исторіи педагогическихъ идей. Его громадная заслуга въ этой области состоитъ въ томъ, что онъ открылъ ребенка, дѣтскій возрастъ. Средневѣковое воспитаніе, съ его суровыми, совершенно не считавшимися съ дѣтскими силами и дѣтской психологіей, требованіями, видѣло въ ребенкѣ уже взрослаго—только маленькихъ размѣровъ и предъявляло къ дѣтямъ тѣ же запросы, что и къ взрослымъ. Педагоги и писатели эпохи Возрожденія и XVII вѣка въ своихъ поискахъ «человѣчности» и человѣческой природы не могли не почувствовать, что ребенокъ представляетъ собою что-то отличное отъ взрослаго. Однако, далеко в г л у б ь природы ребенка не проникалъ еще никто. Остроумныя выходки Рабле, тонкія замѣчанія Монтэня, здравыя, но безпретензіозныя указанія Локка—всѣ имѣли въ виду преимущественно в н ѣ ш н і я условія воспитанія, всѣ исходили изъ точки зрѣнія взрослаго—воспитателя. Руссо первый вошелъ, такъ сказать, внутрь ребенка, первый выставилъ требованіе считаться съ дѣтьми, какъ таковыми, брать ихъ такими, каковы они есть, знать, любить и умѣть использовать ихъ п р и р о д у методами, приближающимися къ способамъ дѣйствія п р и р о д ы вообще.

«Мы не знаемъ дѣтства,—говоритъ Руссо въ предисловіи къ своему Эмилю; самые мудрые изъ насъ опираются на то, что необходимо

---

*) Родился 28-го іюня 1712 г. Отецъ его, неуравновѣшенный, нервный, вспыльчивый человѣкъ, по профессіи былъ часовымъ мастеромъ; мать—дочь пастора, красивая и впечатлительная женщина—умерла въ день рожденія Жанъ Жака. Получивъ отъ природы не совсѣмъ здоровую физическую и психическую организацію, будущій философъ не былъ дисциплинированъ и воспитаніемъ. Уже съ семилѣтняго возраста у него установились съ его отцомъ почти товарищескія отношенія: они вмѣстѣ зачитывались до разсвѣта романами изъ небольшой библіотеки покойной матери Ж. Жака и увлекались жизнеописаніями героевъ Плутарха. Вскорѣ его отецъ, поссорившись съ однимъ согражданиномъ, бѣжалъ изъ Женевы, и дядя, отдалъ Жанъ Жака въ ученики сперва къ садовнику, а затѣмъ—къ граверу. Отъ гравера Руссо бѣжалъ и послѣ многихъ приключеній прибылъ въ Парижъ, гдѣ въ 1749 г. выдвинулся, какъ писатель, благодаря своей диссертаціи на тему «Способствовало ли возрожденіе наукъ и искусствъ улучшенію нравовъ?» Въ 1762 г. вышло педагогическое сочиненіе Руссо «Эмиль», вызвавшее бурю негодованія противъ автора за изложеніе его деистическихъ воззрѣній въ главѣ «Исповѣданіе вѣры савойскаго священника», и навлекшее на него преслѣдованія со стороны правительствъ Франціи и Женевы. Умеръ Руссо 2-го іюля 1778 г. Въ 1791 г. Законодательное Собраніе предписало перенести останки Руссо въ Пантеонъ. А послѣ реставраціи Бурбоновъ въ 1814 г. разъяренная толпа надругалась надъ останками философа, бросивъ его прахъ вмѣстѣ съ прахомъ Вольтера въ грязную яму...

знать людямъ, не принимая въ расчетъ того, чему въ состояніи учиться дѣти. Люди постоянно ищутъ въ ребенкѣ человѣка, не думая о томъ, чѣмъ онъ бываетъ прежде, нежели сдѣлается человѣкомъ... Итакъ, прежде всего постарайтесь лучше изучить вашихъ воспитанниковъ, потому что нѣтъ сомнѣнія въ томъ, что вы ихъ не знаете».

«Природа»—лозунгъ Руссо; она есть магическое, освобождающее слово, стоящее въ центрѣ его мышленія, всего его настроенія. Идя рука-объ-руку съ энциклопедистами въ критикѣ всего стараго строя жизни, а въ частности и воспитанія, Руссо рѣзко расходится съ ними въ области положительныхъ идеаловъ новой жизни. Призывъ къ природѣ и здоровой естественности во всемъ жизненномъ обиходѣ, бывшій только краснымъ полемическимъ пріемомъ въ устахъ энциклопедистовъ, у Руссо становится «кровнымъ дѣломъ», вопросомъ смысла и направленія всей жизни, облекается всѣми красками его лирическаго пафоса, его бурнаго краснорѣчія. Если энциклопедисты продолжаютъ по внѣшности вести обычную жизнь верхне-интеллигентныхъ круговъ общества, если Вольтеръ бьетъ старые общественные классы насмѣшкой, то Руссо совсѣмъ отряхаетъ отъ ногъ своихъ прахъ интеллигентскихъ «салоновъ», бѣжитъ въ уединеніе полей и лѣсовъ и дѣйствуетъ оттуда на общество силой непосредственнаго чувства.

Итакъ, природа съ ея законами, съ ея простотой и безыскусственностью, съ ея благотворнымъ вліяніемъ на человѣка—есть ключъ къ педагогическимъ взглядомъ Руссо. «Все хорошо, выходя изъ рукъ Творца міра»—вотъ его основной догматъ. Красной нитью черезъ все его сочиненіе проходитъ требованіе воспитанія, основаннаго на природѣ. Вопросы питанія въ собственномъ смыслѣ, физическое, интеллектуальное и моральное развитіе и средства къ таковому—словомъ, вся педагогическая система должна быть построена примѣнительно къ природнымъ силамъ ребенка...

Руссо дѣлитъ развитіе ребенка на нѣсколько періодовъ. Въ каждый изъ этихъ періодовъ, по его мнѣнію, развивается какая-либо одна сторона нашихъ способностей. А потому и воспитательный матеріалъ долженъ соотвѣтствовать этимъ періодамъ. «Подобно тому,—говоритъ онъ,—какъ есть возрастъ, годный для изученія наукъ, такъ есть возрастъ, годный для изученія свѣтскихъ обычаевъ» (4) [1]).

Самостоятельная цѣнность каждаго изъ періодовъ для Руссо не подлежитъ сомнѣнію: онъ питаетъ глубокое уваженіе къ человѣческой личности во всѣхъ ея возрастахъ. «Природа,—говоритъ онъ,—требуетъ, чтобы дѣти были дѣтьми, прежде нежели сдѣлаться взрослыми».

Однако, природныя силы различныхъ дѣтей въ одномъ и томъ же возрастѣ различны. Поэтому необходимо приспособляться къ индивидуальности воспитываемаго. «Осторожный наставникъ,—говоритъ Руссо,—долженъ долго наблюдать природу ребенка, хорошенько слѣдить за нимъ, прежде чѣмъ скажетъ ему первое слово» (60).

Если природа ребенка даетъ воспитателю основу для планомѣрнаго воздѣйствія, то природа вообще въ ея цѣломъ доставляетъ къ тому

---

[1]) По русскому переводу, изд. Тиблена. С.П.Б. 1866. По этому же изданію сдѣланы и дальнѣйшія цитаты.

самыя подходящія средства. Изученіе явленій природы во время прогулокъ, игръ, работы въ саду и въ огородѣ, наблюденіе за небесными свѣтилами—вотъ самыя подходящія средства для умственнаго развитія. «Не надо другой книги, –восклицаетъ Руссо,—кромѣ Вселенной». (159).

Живость, изобрѣтательность дѣтскаго ума и естественная любознательность дѣлаютъ излишними всякія побужденія, приказанія, повелѣнія... Свойства дѣтской природы сами по себѣ побуждаютъ дѣтей къ самодѣятельности, къ развитію всѣхъ ихъ способностей. «По поводу всего,—говоритъ Руссо о правильно воспитываемомъ ребенкѣ,—что онъ увидитъ, что онъ сдѣлаетъ, онъ захочетъ все узнать, захочетъ узнать причину всего; переходя отъ орудія къ орудію, онъ захочетъ непремѣнно дойти до перваго изъ всѣхъ. Онъ ничего не допуститъ по предположенію» (188).

Воспитаніе, основанное на знаніи природныхъ силъ ребенка, приводитъ къ признанію важности принциповъ свободы и естественности.

«Не нужно,—говоритъ Руссо,—принуждать ребенка спдѣть, когда ему хочется ходить, или ходить, когда ему хочется спдѣть. Дѣти не хотятъ ничего безполезнаго. Пусть ихъ прыгаютъ, бѣгаютъ, кричатъ, когда имъ хочется. Всѣ движенія ихъ вызваны потребностями организма, который стремится окрѣпнуть» (51).

Воспитатель не долженъ мѣшать дѣтямъ предаваться забавамъ своего возраста даже тогда, когда, казалось бы, эти забавы могутъ повредить здоровью ребенка... Пусть маленькіе шалуны играютъ въ снѣжки , пусть мерзнутъ на холодѣ, пока игра доставляетъ имъ удовольствіе. Вмѣшательство воспитателя въ подобномъ случаѣ было бы произвольнымъ и безполезнымъ. Зимняя стужа подѣйствуетъ гораздо чувствительнѣе и въ то же время несравненно благотворнѣе, чѣмъ сила произвольнаго запрещенія... Подвергаясь неудобствамъ, «которыя самъ желаетъ переносить», ребенокъ дѣлается счастливымъ въ настоящемъ и въ будущемъ. Въ настоящемъ— потому, что пользуется свободой, въ будущемъ—потому, что его организмъ, закаляясь, вооружается противъ возможныхъ неудобствъ жизни. Наконецъ, противодѣйствіе, встрѣчаемое ребенкомъ въ вещахъ и въ природѣ, а не въ волѣ наставника, съ раннихъ лѣтъ пріучаетъ дѣтей ограничивать желанія сообразно съ своими силами. По мнѣнію Руссо, «зависимость отъ внѣшнихъ явленій не мѣшаетъ свободѣ и не порождаетъ пороковъ; зависимость же отъ людей, будучи неестественной, служитъ основой всѣхъ пороковъ» (50). Вотъ почему Руссо такъ настойчиво протестуетъ противъ повелѣній, запрещеній, наставленій и тому подобныхъ воспитательныхъ средствъ. Измѣнчивому, случайному вліянію воспитателя онъ пытается противопоставить неумолимое вліяніе внѣшнихъ явленій. Не нарушая свободныхъ проявленій ребенка, искусный воспитатель долженъ предвидѣть каждый его шагъ и подготовлять соотвѣтствующую обстановку. Тогда, поступая свободно, ребенокъ все-таки будетъ исполнять волю своего руководителя. «Пусть ребенокъ,—говоритъ Руссо,—всегда думаетъ, что онъ господинъ,—лишь бы на дѣлѣ господиномъ всегда были вы» (95). Такимъ образомъ,

подъ перомъ Руссо свобода воспитанника незамѣтно переходитъ въ подчиненіе—и не только жестокой необходимости, но и волѣ руководителя, согласной однако съ этой необходимостью.

Такъ, искусно созданной обстановкой авторъ заставляетъ своего воображаемаго воспитанника Эмиля полюбить дѣвушку, которой онъ еще не видѣлъ. Мало того, онъ доводитъ его до добровольнаго отказа отъ самостоятельности, предоставляя Эмилю свободу въ самый опасный періодъ юношескаго возраста: когда буря страстей клокочетъ въ его сердцѣ, Руссо вкладываетъ въ уста Эмиля такую рѣчь: «О мой другъ,

Руссо.

мой покровитель, мой наставникъ! Примите снова власть, отъ которой вы хотите отказаться именно въ ту минуту, когда для меня всего важнѣе, чтобы она оставалась у васъ» (95).

Для Руссо въ этомъ отказѣ слышится результатъ долговременныхъ усилій наставника пріучить воспитываемаго къ проявленію свободы, какъ способности къ самоопредѣленію и самоограниченію.

Нельзя не видѣть, что воспитаніе, основанное на природныхъ силахъ ребенка, на свободномъ проявленіи этихъ силъ въ условіяхъ

жизненной обстановки, является вмѣстѣ съ тѣмъ естественнымъ. Связь естественности съ природой и свободой, какъ основами воспитанія, настолько тѣсна, что только интересы изложенія заставляютъ выдѣлять этотъ принципъ въ особую категорію. Что близко къ природѣ, что является результатомъ дѣйствительныхъ, а не мнимыхъ потребностей, то и естественно.

Несмотря на отрицаніе современой ему культуры и постоянное тяготѣніе къ природѣ, Руссо въ педагогической теоріи считается съ постепеннымъ развитіемъ человѣчества и съ условіями культурной жизни. «Не нужно смѣшивать,—говоритъ онъ,—естественнаго въ дикомъ состояніи и естественнаго въ состояніи образованномъ» (383).

Поэтому подъ естественностью воспитанія, на чемъ настаиваетъ Руссо, нужно понимать совокупность всѣхъ средствъ, правильно дѣйствующихъ на развитіе человѣка; только эти средства «нужно извлекать изъ самой природы, чтобы ее же регулировать».

Первая страница романа-трактата начинается бурнымъ протестомъ Руссо противъ извращеній современной ему культуры. Со всей силой своего огненнаго краснорѣчія Руссо обрушивается на современное ему противоестественное воспитаніе. Онъ съ негодованіемъ опрокидываетъ домашній бытъ и общественныя учрежденія, мнѣнія высшаго свѣта и предразсудки толпы. «Вся наша житейская мудрость,—говоритъ онъ,—заключается въ раболѣпныхъ предразсудкахъ; всѣ наши обычаи не что иное, какъ повиновеніе, стѣсненіе и насилованіе. Человѣкъ родится, живетъ и умираетъ въ рабствѣ; при рожденіи его затягиваютъ свивальниками; послѣ смерти заколачиваютъ въ гробъ; до тѣхъ поръ, пока онъ сохраняетъ человѣческій образъ, онъ скованъ нашими учрежденіями» (7).

Глубокое противорѣчіе видитъ Руссо во всемъ строѣ общественнаго воспитанія. Въ общественномъ строѣ возможна только профессіональная подготовка къ опредѣленному мѣсту и занятію. Задачи общечеловѣческія при этомъ совершенно отсутствуютъ. Ребенка учатъ тысячамъ ненужныхъ для него знаній, ему вкладываютъ обильное количество безполезныхъ моральныхъ понятій. Для усвоенія всего этого излишняго матеріала дѣтей заставляютъ забывать дѣтскія радости и развлеченія.

«Лѣта веселыя проходятъ въ слезахъ и наказаніяхъ, въ страхѣ и рабствѣ. Несчастнаго мучатъ для его пользы и не видятъ смерти, которую призываютъ и которая поразитъ его въ этой грустной обстановкѣ. Кто знаетъ, сколько дѣтей погибаетъ жертвою сумасбродной мудрости отца или наставника?» (46).

Въ частности, обычное книжное воспитаніе и обученіе со всѣми его устарѣлыми методами и пріемами только механизируетъ умственное развитіе ребенка, а не сообщаетъ ему настоящихъ знаній, а главное—способности къ ихъ усвоенію. Внѣшній лоскъ изгоняетъ изъ обученія глубокое внутреннее развитіе. Понятія: «великодушіе», «справедливость», «умѣренность», «человѣчность», «мужество»—незнакомы учащимся. Словомъ, награды расточаются изящному уму, а добродѣтель остается безъ почестей (579—580).

Если общественное воспитаніе вноситъ такія противорѣчія и неестественность, то вполнѣ понятенъ выводъ Руссо, гармонирующій со всѣмъ его міровоззрѣніемъ: долой общественное воспитаніе, и да здравствуетъ воспитаніе индивидуальное! Поэтому-то Руссо изолируетъ своего воспитанника (Эмиля) отъ общества, поселяетъ его вдали отъ городского шума и салонной извращенности—въ деревнѣ, гдѣ чистая природа съ ароматомъ лѣсовъ и луговъ непосредственно будетъ воздѣйствовать на молодой организмъ. Проблема «Эмиля», говоря словами Лансона, сводится къ тому, чтобы въ дурномъ обществѣ, въ деспотическомъ государствѣ вырастить добраго, свободнаго, а слѣдовательно и счастливаго человѣка—человѣка, всесторонне развившаго до совершенства всѣ свои способности, вооруженнаго для жизни—для хорошей жизни—и способнаго подчинять свои поступки своему сознанію и разуму.

Самъ лишенный со дня рожденія материнской ласки, проведшій всю жизнь въ скитаніяхъ, Руссо, этотъ бездомный путникъ, взываетъ прежде всего къ матерямъ и отцамъ. Первыхъ онъ приглашаетъ стать естественными кормилицами своихъ дѣтей, вторыхъ — воспитателями. Яркими и въ то же время нѣжными красками рисуетъ онъ нравственное возрожденіе юношества и всего общества при условіи возстановленія естественныхъ отношеній. «Пусть только матери соблаговолятъ сами кормить дѣтей,—нравы измѣнятся сами собою, природныя чувства проснутся во всѣхъ сердцахъ... Прелесть семейной жизни—лучшее противоядіе дурнымъ нравамъ. Возня дѣтей, которую считаютъ докучливою, становится пріятною. Она дѣлаетъ отца и мать болѣе необходимыми, болѣе дорогими другъ другу»...

Но было бы большой ошибкой думать, что Руссо—сторонникъ исключительно мягкихъ семейныхъ вліяній на подрастающее поколѣніе. Нѣтъ! онъ хорошо знаетъ всѣ тягости жизни. Его идеалъ воспитанія—создать активную и здоровую человѣческую личность, способную переносить всѣ удары и толчки жизни. «Самое важное,—говоритъ онъ,—научить жить. Жить же не значитъ дышать, а дѣйствовать... пользоваться органами, чувствами, способностями, всѣми частями нашего существа» (7)... Такая жизнь ведетъ къ счастью. «Счастье естественнаго человѣка,—говоритъ Руссо,—такъ же просто, какъ и его жизнь: оно заключается въ отсутствіи страданія; здоровье, свобода, необходимое для жизни—вотъ что составляетъ его» (173). А чтобы устранить страданія, для этого нужно, съ первыхъ же шаговъ жизни ребенка, закалять его въ условіяхъ суровой обстановки. «Я не только не старался бы,—говоритъ Руссо,—охранять Эмиля отъ ушибовъ, но, напротивъ, былъ бы очень недоволенъ, если бы онъ никогда не ушибался и выросъ, не зная, что такое страданіе... Не нелѣпо ли, что вокругъ ребенка устраиваютъ цѣлый арсеналъ разныхъ орудій съ цѣлью оградить его съ головы до пятъ отъ боли, такъ что, сдѣлавшись взрослымъ и не имѣя ни мужества, ни опытности, онъ при первой царапинѣ считаетъ себя умирающимъ и падаетъ въ обморокъ при видѣ первой капли своей крови» (44—45)... Словомъ, «есть излишекъ мягкости, котораго должно одинаково избѣгать» (52).

Вмѣстѣ съ тѣмъ Руссо настаиваетъ на важности самостоятельнаго

пріобрѣтенія ребенкомъ познаній и опыта. Все, что бы ни узналъ ребенокъ, должно преподноситься ему не въ готовомъ видѣ—такъ сказать, изъ вторыхъ рукъ, а въ самомъ оригиналѣ. Ребенокъ самъ долженъ додуматься до изобрѣтенія того или другого орудія. Образцомъ въ данномъ случаѣ служитъ „Робинзонъ, дѣлавшій все единственно съ помощью собственной изобрѣтательности. Такимъ образомъ, постепенно развиваясь черезъ наблюденіе природы и изученіе естественной обстановки, ребенокъ, такъ сказать, въ самомъ себѣ долженъ пережить весь длинный путь культурнаго развитія человѣчества. Обязанности наставника сводятся только къ тому, чтобы въ должный моментъ искусно создать подходящую обстановку, наводящую на размышленія, и незамѣтно для воспитанника намѣтить путь къ рѣшенію вопроса. Такъ, напримѣръ, бродя по лѣсу со своимъ воспитанникомъ, наставникъ можетъ сдѣлать видъ, что они заблудились. Раздумывая, какъ бы выйти на дорогу, наставникъ незамѣтно заставляетъ воспитанника примѣнить къ дѣлу ранѣе усвоенныя имъ знанія о мѣстѣ восхода и захода солнца и т. п.

При слѣдованіи принципамъ свободы и естественности воспитанія, при знаніи природы воспитанника, его склонностей и потребностей, сами собой отпадаютъ обычные недостатки дѣтей, какъ, напримѣръ, ложь, капризы и т. п., а слѣдовательно, и необходимость суровыхъ мѣръ для ихъ искорененія. Руссо недоумѣваетъ: къ чему станетъ лгать ребенокъ при естественномъ и свободномъ воспитаніи?

Итакъ, природа воспитанника, какъ основа, къ которой должно приспособляться все воспитаніе и обученіе, природа въ широкомъ смыслѣ, какъ матеріалъ и средство воспитанія, при условіи свободнаго и естественнаго проявленія ребенкомъ всѣхъ своихъ склонностей и задатковъ, вотъ основы и средства воспитанія по теоріи Руссо.

Въ педагогическомъ романѣ Руссо излагаетъ постепенное развитіе воображаемаго воспитанника Эмиля. До 12 лѣтъ Эмиль подъ руководствомъ наставника получаетъ исключительно физическое воспитаніе; съ 12 до 15 идетъ развитіе ума; съ 15 до 18—развитіе чувствительности; послѣ 18 лѣтъ Эмиль получаетъ религіозное воспитаніе, дѣластъ выборъ невѣсты и, наконецъ, знакомится съ общественной жизнью.

Физическое воспитаніе Руссо понимаетъ значительно шире, чѣмъ понимали его предшественники. По его мнѣнію, правильно поставленное физическое воспитаніе даетъ прочную основу для воспитанія умственнаго и нравственнаго. «Если хотите,—говоритъ Руссо,—образовать умъ вашего воспитанника, развивайте силы, которыми онъ долженъ управлять. Безпрестанно упражняйте его тѣло, чтобы сдѣлать его умнымъ и разсудительнымъ... Сдѣлайте его крѣпкимъ и здоровымъ: пусть онъ работаетъ, дѣйствуетъ, бѣгаетъ, кричитъ; пусть находится въ безпрерывномъ движеніи; пусть будетъ онъ человѣкомъ по силѣ, онъ тогда скоро сдѣлается имъ и по разуму» (92).

Со дня рожденія до 12-лѣтняго возраста своего воспитанника руководитель внимательно слѣдитъ за малѣйшими проявленіями его органическихъ потребностей, подготовляя вмѣстѣ съ тѣмъ матеріалъ для его духовнаго развитія. Искусно устроенная обстановка помо-

гаетъ развитію различныхъ органовъ чувствъ, ищущихъ своего примѣненія. Ребенокъ «хочетъ до всего дотронуться, все взять въ руки... Этимъ путемъ пріучается онъ ощущать теплоту, холодъ, твердость, мягкость, тяжесть и легкость тѣлъ; судить объ ихъ величинѣ, видѣ и другихъ внѣшнихъ свойствахъ» (31). Такимъ образомъ, прежде нежели онъ (ребенокъ) научится говорить и понимать, уже начинается воспитаніе. Свободно пользуясь органами своихъ чувствъ, пользуясь свободой движеній, ребенокъ будетъ провѣрять одни ощущенія другими, чѣмъ собственно, съ точки зрѣнія Руссо, и пріобрѣтается первоначальная, естественная способность сужденія.

Уже въ первомъ періодѣ дѣтства закладываются основы и нравственнаго воспитанія,—только оно должно исходить не отъ людей, а отъ вещей: вѣдь только чужая воля, а не природа или окружающая обстановка развращаетъ человѣка. Воспитатель удовлетворяетъ малѣйшія потребности ребенка, но онъ глухъ, какъ стѣна, къ его капризамъ. Тамъ, гдѣ нужно помѣшать ребенку что-либо сдѣлать, онъ замѣняетъ свою волю вещественнымъ препятствіемъ. Встрѣчая противодѣйствіе въ вещахъ, дѣти безъ всякаго озлобленія съ раннихъ поръ будутъ пріучаться «ограничивать свои желанія сообразно своимъ силамъ; они не будутъ ощущать лишенія въ томъ, что находится внѣ ихъ власти» (36).

При этомъ, по мнѣнію Руссо, не должно воспитывать ребенка въ какой-либо одной, разъ навсегда данной, обстановкѣ. Такое воспитаніе вкоренило бы ребенку опредѣленныя привычки, а эти послѣднія, развивая только опредѣленные органы, привели бы къ воспитанію одностороннему. «Единственная привычка,—говоритъ Руссо,— которую надо развить въ ребенкѣ,—это отсутствіе всякихъ привычекъ. Не носите его на одной рукѣ чаще, чѣмъ на другой; не пріучайте его подавать одну какую-нибудь руку или чаще употреблять ее въ дѣло; не пріучайте его ѣсть, спать и двигаться въ одни и тѣ же часы, не умѣть переносить одиночества ни днемъ, ни ночью. Исподволь подготовляйте его къ свободѣ и къ пользованію всѣми его силами, пріучая его владѣть собой и во всемъ исполнять свою волю, какъ скоро она у него явится» (29). «Конечно,—говоритъ онъ въ другомъ мѣстѣ,—нужно подчиняться правиламъ, но первымъ изъ нихъ должна быть возможность безъ риска нарушать ихъ, когда это будетъ нужно» (108).

Руссо хотѣлъ бы пріучить своего воспитанника къ жизни во всѣхъ стихіяхъ. «Если бы можно было,—говоритъ онъ,—научить летать, я сдѣлалъ бы изъ него орла; я сдѣлалъ бы его саламандрою, если бъ можно было сдѣлаться нечувствительнымъ къ огню» (112).

Помимо упражненій, развивающихъ мускульную силу, выносливость, физическую ловкость, Руссо изобрѣтаетъ средство для развитія сообразительности черезъ развитіе внѣшнихъ чувствъ. Въ качествѣ образца въ этомъ отношеніи, онъ указываетъ условія и возможный ходъ развитія чувствъ зрѣнія и осязанія. Онъ заставляетъ своего воспитанника впотьмахъ находить предметы, отгадывать ихъ при помощи осязанія. Тонко развитое осязаніе можетъ при случаѣ замѣнять не только зрѣніе, но и слухъ. «Я не сомнѣваюсь, говоритъ Руссо,—что со

временемъ можно изощрить его (осязаніе) такъ, чтобы пальцами слышать цѣлую мелодію» (120—121) [1]).

Осязаніе, дополненное развитымъ чувствомъ зрѣнія, даетъ возможность «на глазомѣръ» болѣе или менѣе точно опредѣлять разстояніе между предметами, ихъ величину, фигуру, вѣсъ, прочность, температуру, покой, движеніе. Такимъ образомъ, физическое воспитаніе у Руссо приводитъ ребенка и къ интеллектуальному развитію. Чувственное знакомство съ внѣшнимъ міромъ можетъ съ большимъ успѣхомъ замѣнить многіе отдѣлы физики, математики и другихъ наукъ. Наконецъ, многія отвлеченныя философскія понятія, какъ, напримѣръ, пространство, также образуются съ помощью ощущеній.

Такого рода серьезная обработка внѣшнихъ чувствъ и занимаетъ воспитаніе Эмиля до 12-ти лѣтъ.

Заканчивая изложеніе отдѣла о физическомъ воспитаніи, Руссо такъ изображаетъ своего 12-тилѣтняго воспитанника: «Между городскими дѣтьми нѣтъ ни одного, который былъ бы ловчѣе его, но онъ сильнѣе всякаго другого. Между молодыми крестьянами онъ равенъ всѣмъ по силѣ и всѣхъ превосходитъ въ ловкости. Во всемъ, что доступно дѣтскому пониманію, онъ судитъ, разсуждаетъ, предвидитъ лучше ихъ всѣхъ» (153).

Нельзя не видѣть, что, отведя періодъ жизни ребенка до 12 лѣтъ исключительно для физическаго развитія, Руссо занимаетъ его въ сущности многимъ изъ того, что относится собственно къ области умственнаго и отчасти нравственнаго воспитанія. Слѣдовательно, онъ самъ же разрушаетъ свою теорію рѣзко обособленныхъ другъ отъ друга періодовъ въ развитіи душевной дѣятельности ребенка.

Эмиль и послѣ 12 лѣтъ продолжаетъ вести прежній образъ жизни, такъ сказать, подъ открытымъ небомъ и подъ благодѣтельнымъ воздѣйствіемъ естественной обстановки. Упорный систематическій трудъ ему неизвѣстенъ,—онъ попрежнему перебѣгаетъ отъ развлеченій къ серьезнымъ занятіямъ. Избытокъ силъ, «который у него есть теперь и котораго не будетъ въ другомъ возрастѣ», онъ долженъ употребить «на такія занятія, которыя пригодились бы ему при случаѣ» (57). «Теперь время пріучать его мало-по-малу сосредоточивать вниманіе на одномъ и томъ же предметѣ,—но не принужденіе, а удовольствіе или желаніе должно возбуждать это вниманіе; нужно очень заботиться о томъ, чтобы оно не утомляло его и не доходило до скуки» (165).

Руссо много заботится о томъ, чтобы развить въ своемъ Эмилѣ самодѣятельность въ области умственнаго образованія, внушить ему стремленіе къ самообразованію и умѣнье самостоятельно работать. Съ первыхъ же страницъ отдѣла объ умственномъ воспитаніи Руссо заявляетъ: «Дѣло не въ томъ, чтобы обучить его наукамъ, а въ томъ, чтобы развить въ немъ любовь къ нимъ и дать ему методъ для ученія,

---

[1]) Мы не знаемъ, конечно, достигнется ли когда-либо этотъ идеалъ, но нѣчто подобное намъ уже извѣстно: таково обученіе глухонѣмыхъ чтенію и рѣчи посредствомъ замѣны слуха зрѣніемъ и осязаніемъ. Особенно поразительный феноменъ въ этомъ родѣ имѣется въ наше время въ лицѣ глухонѣмой и слѣпой Елены Келлеръ, выучившейся говорить, читать и писать и даже окончившей курсъ въ колледжѣ.

когда эта любовь хорошо разовьется» (155). Наилучшимъ же средствомъ для этой цѣли является самодѣятельность ребенка. «Искусство преподаванія заключается въ умѣньи сдѣлать ученіе пріятнымъ для ученика» (268).

Руссо настаиваетъ на томъ, чтобы всѣ инструменты и препараты для опытовъ, хотя бы и въ грубой формѣ, изобрѣтались ребенкомъ самостоятельно. «Атмосфера учености,—говоритъ онъ,—убиваетъ науку. Всѣ эти машины или пугаютъ ребенка, или ихъ наружный видъ привлекаетъ вниманіе, которое онъ долженъ былъ бы обращать на ихъ дѣйствія; я желаю, чтобы мы сами дѣлали всѣ наши машины» (171)...

Такая постановка дѣла важна и для прочнаго усвоенія знаній. «Неоспоримо,—говоритъ Руссо,—что о вещахъ, которымъ научаешься самостоятельно, получаешь гораздо болѣе ясныя и вѣрныя понятія, нежели о тѣхъ, съ которыми знакомятъ насъ чужіе уроки; кромѣ того, при этомъ не пріучаешь своего разсудка къ раболѣпному подчиненію авторитету, изощряешь умъ въ отыскапіи отношеній, связи идей, изобрѣтеніи инструментовъ» (171).

Для того же, чтобы умственное воспитаніе было полезнымъ для дѣтей, оно должно быть строго реальнымъ, а не умозрительнымъ. Руссо протестуетъ противъ преждевременнаго перехода исключительно къ отвлеченному знанію. «Чисто умозрительныя знанія,—говоритъ онъ,—вовсе не годятся для дѣтей» (172). Дѣти не въ состояніи понять также и того, «что связано съ нравственнымъ порядкомъ и обычаемъ общества» (173). Надо изучать вещи, а не ихъ словесные символы или знаки. «Только тогда замѣняйте вещь знакомъ, когда вамъ невозможно ее показать: знакъ поглощаетъ вниманіе ребенка и заставляетъ его забывать о вещи, которую онъ изображаетъ» (163). Восходъ солнца, обратившій на себя вниманіе Эмиля, и разсужденія по этому поводу съ наставникомъ полагаютъ начало астрономическимъ свѣдѣніямъ; изученіе окрестностей своего мѣста жительства постепенно вводятъ его въ среду географическихъ понятій; работы въ саду, въ огородѣ, посѣщеніе мастерскихъ при умѣломъ руководствѣ наталкиваютъ его на размышленія по вопросамъ физики, химіи. Словомъ, «не надо другой книги, кромѣ вселенной; не надо другихъ уроковъ, кромѣ фактовъ» (195).

Значительное мѣсто среди занятій Эмиля въ возрастѣ 12—15 лѣтъ занимаетъ ремесло. Занятіе ручнымъ трудомъ важно, съ одной стороны, какъ средство для развитія изобрѣтательности и предпріимчивости, съ другой—знаніе ремесла обезпечиваетъ человѣку средство къ существованію, дѣлаетъ его способнымъ переносить всѣ удары судьбы, дѣлаетъ пригоднымъ для всякаго общества. «Изъ всѣхъ званій,—говоритъ Руссо,—самое независимое отъ случая и людей, это—званіе ремесленника» (198).

Перебирая различные виды ремеслъ, Руссо находитъ наиболѣе удобнымъ столярное; такъ называемыя «низшія» ремесла онъ ставитъ очень низко. «Я не хочу,—говоритъ Руссо,—чтобы онъ (Эмиль) былъ золотошвеемъ или золотильщикомъ или лакировщикомъ, какъ дворянинъ Локка... Мнѣ лучше хочется, чтобы онъ мостилъ большія дороги, нежели рисовалъ цвѣты на фарфорѣ» (201).

Во всемъ этомъ отдѣлѣ (очень интересномъ) сказывается, съ одной стороны, предпочтительное стремленіе Руссо къ «полезному» преимущественно передъ «изящнымъ», обусловленное его радикальнымъ демократизмомъ (простому человѣку не до изящныхъ тонкостей), а съ другой—его сенсуалистическая психологія. Руссо все время ведетъ рѣчь объ изученіи тѣлъ. Его 15-лѣтній Эмиль имѣетъ только естественныя и чисто физическія знанія. «Ему неизвѣстны исторія, метафизика и мораль даже по имени» (215). По мнѣнію Руссо, «нужно долго изучать тѣла, чтобы получить настоящее понятіе о духахъ и начать догадываться объ ихъ существованіи» (280). Такъ называемыя гуманитарныя науки въ этомъ возрастѣ Эмилемъ совершенно не изучаются: для Руссо эта сфера знаній кажется сущими «пустяками». «Какое мнѣ дѣло,—говоритъ онъ,—будетъ ли онъ (Эмиль) успѣшно заниматься мертвыми языками, беллетристикой, поэзіей или нѣтъ. Онъ ничего не потеряетъ, если не будетъ ровно ничего знать изъ этого, и въ воспитаніи рѣчь идетъ совсѣмъ не объ этихъ пустякахъ» (321). И понятно, почему Руссо такъ относится къ этого рода знаніямъ. Съ одной стороны, эти науки касаются ненавистнаго для Руссо общества, съ другой—онѣ нисколько не помогаютъ добыванію матеріальныхъ средствъ къ жизни, удовлетворенію основныхъ, всеобщихъ, наиболѣе демократическихъ потребностей. Наконецъ, такого рода знанія потребовали бы книжнаго обученія, а книжное образованіе вообще въ большомъ загонѣ у Руссо. Единственная книга, которую Руссо охотно допускаетъ въ библіотеку Эмиля, это «Робинзонъ Крузо».

Итакъ, отрывочныя данныя изъ астрономіи, географіи; немножко свѣдѣній по химіи и физикѣ въ связи съ общими математическими знаніями—вотъ запасъ свѣдѣній, которыми располагаетъ 15-лѣтній Эмиль.

Съ нашей точки зрѣнія, такое образованіе слишкомъ незначительно. Но Руссо не боится невѣжества своего воспитанника,—его больше страшатъ заблужденія и черствость сердца. Для устраненія этой послѣдней Руссо предлагаетъ рядъ мѣръ къ воспитанію соціальныхъ инстинктовъ и развитію чувствительности вообще.

До 15 лѣтъ воспитанникъ Руссо живетъ исключительно личной жизнью. Наставникъ сознательно держитъ его вдали отъ развращающаго вліянія общества: основаніемъ для этого служатъ природа и природныя силы ребенка, яко бы неспособнаго правильно понять общественныя отношенія. Эмиль въ 15 лѣтъ считаетъ себя свободнымъ отъ всякихъ обязательствъ передъ другими людьми и доволенъ, что другіе не думаютъ о немъ... «Онъ одинокъ въ человѣческомъ обществѣ и полагается только на самого себя» (216). Если до этого времени и были преподаны ему нравственные уроки, то чисто отрицательные. «Единственный урокъ нравственности, годный въ дѣтскомъ возрастѣ и самый важный во всякомъ вообще возрастѣ, заключается въ томъ, чтобы никогда никому не дѣлать зла» (74). Не приходя въ соприкосновеніе съ людьми, Эмиль не имѣлъ поводовъ къ нравственной испорченности: удаленный отъ общества, идеальный воспитанникъ Руссо сохраняетъ свою природную непорочность. «Молодой человѣкъ,—говоритъ Руссо,—воспитанный въ счастливой простотѣ, расположенъ по природѣ своей къ нѣжнымъ сердечнымъ страстямъ» (230).

Но вотъ, въ 15 лѣтъ наступаетъ критическій періодъ. «Какъ ревъ моря задолго предшествуетъ грозѣ, такъ и этотъ бурный переворотъ предвѣщается ропотомъ рождающихся страстей» (217). Нужно быть неопытнымъ воспитателемъ, чтобы не воспользоваться этимъ естественнымъ моментомъ въ жизни человѣка и не направить его въ должную сторону. Нужно умѣть побѣждать страсти страстями же.

«Чтобы возбудить и питать... пробуждающуюся чувствительность, чтобы руководить ею и слѣдовать за ея естественнымъ развитіемъ, что остается намъ дѣлать, какъ не наталкивать молодого человѣка на предметы, которые могли бы дѣйствовать на требующую выхода силу его сердца, которые развивали бы ее и заставляли бы его сочувствовать всѣмъ другимъ существамъ? Мы должны старательно удалять всѣ предметы, которые сосредоточиваютъ вниманіе молодого человѣка на самомъ себѣ и усиливаютъ значеніе человѣческаго я. Другими словами, мы должны возбуждать въ немъ доброту, человѣколюбіе, сострадательность, благотворительность и препятствовать появленію зависти, алчности, ненависти, всѣхъ отталкивающихъ страстей, которыя составляютъ муку того, кто ихъ испытываетъ» (233—234).

Съ этою цѣлью 15-лѣтній Эмиль начинаетъ знакомиться съ людьми: теперь, когда его силы окрѣпли, онъ уже не можетъ подчиниться развращающему вліянію общества. Зная свои страданія, воспитанникъ легко сумѣетъ проникнуться состраданіемъ къ другимъ людямъ. А потомъ, руководимый воспитателемъ, онъ будетъ пріобрѣтать и другія перечисленныя выше нравственныя качества. Сознавая свое превосходство надъ людьми, онъ тѣмъ не менѣе не сдѣлается надменнымъ эгоистомъ. Ибо воспитатель пріучаетъ его къ соревнованію съ самимъ собой, а не съ другими людьми. Эмиль постоянно будетъ стремиться стать лучшимъ, чѣмъ онъ былъ раньше. Кромѣ наблюденій надъ людьми и сношеній съ ними, въ этомъ возрастѣ для воспитанника могутъ оказаться полезными и чисто книжныя знанія. «Вотъ, — восклицаетъ Руссо,—время для изученія исторіи; съ ея помощью онъ будетъ читать въ сердцахъ безъ уроковъ философіи» (253).

Однако, исторію Руссо понимаетъ совершенно неправильно—въ духѣ XVIII вѣка. Вмѣсто безпристрастнаго возстановленія прошлой жизни, Руссо ищетъ въ ней только средства для моральнаго одушевленія.

Трудно себѣ представить, чтобы столь сложныя и разнообразныя нравственныя качества, какія Руссо хочетъ внушить Эмилю, развились въ воспитанникѣ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ послѣ 15-лѣтняго возраста, разъ предварительно не было сдѣлано соотвѣтствующей подготовки. Еще болѣе невѣроятнымъ кажется то мнѣніе Руссо, будто здравомысліе даетъ основу для проявленія добрыхъ чувствъ по отношенію къ другимъ. Нападая въ другихъ случаяхъ на интеллектуализмъ обычнаго воспитанія, Руссо именно въ этомъ опасномъ пунктѣ самъ впадаетъ въ ту же крайность. «Что касается до моего Эмиля,—завѣряетъ онъ,—если въ дѣтствѣ въ немъ была простота и здравый смыслъ, то я увѣренъ, что въ юности у него будетъ доброта души и чувствительность: потому что истинность въ чувствахъ тѣсно связана съ правильностью понятій» (239).

Этотъ же возрастъ оказывается пригоднымъ для изученія искусствъ, но опять-таки не въ цѣляхъ общаго образованія, а въ цѣляхъ сохраненія въ воспитанникѣ «чистаго здороваго вкуса». «Въ вихрѣ развлеченій,—говоритъ Руссо,—я сумѣю заводить полезные разговоры и... постоянно направляя ихъ на предметы, которые ему нравятся, я постараюсь, чтобы они были такъ же занимательны, какъ и поучительны. Вотъ пора чтенія, пора занимательности книгъ; вотъ время учить его анализу рѣчи и сдѣлать его чувствительнымъ ко всѣмъ красотамъ краснорѣчія и слога» (319).

Только послѣ того, какъ всѣ естественныя силы воспитанника окрѣпли, когда онъ хорошо познакомился съ условіями физическаго существованія и получилъ умственное образованіе, Руссо считаетъ удобнымъ заложить въ немъ фундаментъ религіознаго сознанія и религіознаго чувства. Только въ этомъ возрастѣ—съ 18 лѣтъ—возможно правильное пониманіе этой стороны жизни.

«Въ 15 лѣтъ,—говоритъ Руссо о своемъ Эмилѣ,—онъ не зналъ, есть ли у него душа, а быть можетъ—и въ восемнадцать еще не время ему это узнать; ибо, если онъ узнаетъ объ этомъ раньше, чѣмъ слѣдуетъ, то можно опасаться, что онъ никогда этого не узнаетъ» (281). Въ самомъ дѣлѣ, «идеи о творчествѣ, уничтоженіи, вездѣприсутствіи, вѣчности, всемогуществѣ, идеи о свойствахъ божества... какъ могутъ онѣ представиться во всей своей силѣ, т.-е. во всей своей темнотѣ, молодымъ умамъ, занятымъ еще первыми дѣйствіями своихъ внѣшнихъ чувствъ и понимающимъ только то, до чего дотрогиваются?» (280—281).

Мы не станемъ подробно излагать того религіознаго міровоззрѣнія, которое Руссо рекомендуетъ въ знаменитомъ, по своимъ тяжелымъ для автора послѣдствіямъ, «Исповѣданіи вѣры Савойскаго священника». Замѣтимъ только, что въ этомъ пунктѣ Руссо рѣзко расходится какъ съ господствующимъ церковнымъ ученіемъ, такъ и со взглядами энциклопедистовъ. Онъ настаиваетъ на внушеніи подрастающему поколѣнію религіозныхъ идей, чуждыхъ какого-либо вѣроисповѣднаго догматизма. Признаніе Верховнаго Существа, оживляющаго всю вселенную, разумнаго, могущественнаго, добраго—вотъ основной догматъ всякой религіи; его нельзя доказать разумомъ: онъ внушается непосредственнымъ чувствомъ. Природа говоритъ объ этомъ Существѣ всѣмъ на общепонятномъ языкѣ, не нуждающемся въ поясненіяхъ. Даже очутившись на необитаемомъ островѣ, не зная никого, кромѣ себя, человѣкъ самъ по себѣ, подчинясь непосредственному чувству, научился бы познавать Верховное Существо, любить Его и подчинять Ему всѣ свои поступки и желанія. Такими взглядами Руссо расходится со всякой конфессіональной догматикой. А своими разсужденіями о пользѣ ученыхъ споровъ и объ ихъ безсиліи проникнуть въ тайны природы Руссо разрываетъ съ господствующими матеріалистическими ученіями своего вѣка.

Нельзя не замѣтить, что религіозное воспитаніе въ такомъ возрастѣ можетъ оказаться запоздалымъ. Едва ли правдоподобно, чтобы юноша, привыкшій видѣть во всемъ, что его окружаетъ, только естественныя соотношенія природныхъ силъ и явленій, подчинялся только разумнымъ доводамъ, вдругъ рѣшительно склонился бы къ религі-

озному, метафизическому—больше того, къ мистическому міровоззрѣнію. Такой рѣзкій поворотъ такъ же неестественень, какъ и мнѣніе Руссо, что его воспитанникъ до 18 лѣтъ будетъ спокойно итти за своимъ руководителемъ, не поднимая вопросовъ, такъ или иначе связанныхъ съ религіознымъ міросозерцаніемъ. Первые уроки астрономіи, свѣдѣнія изъ географіи и т. п., помимо всѣхъ усилій воспитателя, должны неизбѣжно наталкивать свѣжій, пытливый умъ ребенка на вопросы, выходящіе далеко за предѣлы знаній, доставляемыхъ внѣшними чувствами.

Поднимая вопросъ о выборѣ невѣсты для возмужавшаго Эмиля, Руссо посвящаетъ цѣлую главу воспитанію женщины.

Насколько Руссо смѣлъ и оригиналенъ въ вопросѣ о воспитаніи Эмиля, настолько онъ консервативенъ въ вопросѣ о воспитаніи женщины. Правда, методы и пріемы обученія онъ сохраняетъ тѣ же, что и при воспитаніи мужчины, но цѣли воспитанія мужчины и женщины различны. Здѣсь предъ нами уже не глубокій мыслитель, опережающій свое поколѣніе, а сынъ своего времени, хотя и не совсѣмъ покорный ему.

«Софья (будущая жена Эмиля) должна быть женщиною, какъ Эмиль мужчиною, т. е. обладать всѣмъ, что свойственно организаціи ея рода и пола, для того, чтобы занимать свое мѣсто въ физическомъ и нравственномъ строѣ» (336)—вотъ начало главы о воспитаніи женщины. Слѣдовательно, съ точки зрѣнія Руссо, природныя особенности мужчины и женщины различны. А если такъ, то согласно «указаніямъ природы», «имъ не слѣдуетъ давать одинаковаго воспитанія» (339).

Въ физическомъ отношеніи задача воспитанія женщины заключается не въ томъ только, чтобы развить и укрѣпить ея силы, но и въ томъ, чтобы сдѣлать ее прелестной. Въ умственномъ и нравственномъ отношеніяхъ женщина у Руссо оказывается несравненно ниже мужчины. Поэтому напрасно обучать ее предметамъ отвлеченнымъ. Главное вниманіе должно быть направлено на пріобрѣтеніе ею практическихъ познаній. Рукодѣліе и веденіе хозяйства — вотъ главныя необходимыя для женщины знанія. Все же, что выходитъ за эти предѣлы, должно быть направлено на пріобрѣтеніе женщиною граціозности, нѣжности и умѣнья доставить будущему мужу развлеченія. Софья, жена Эмиля, поетъ, играетъ, танцуетъ. Во всѣхъ обстоятельствахъ жизни она должна сохранять прелесть манеръ. Немножко франтовства и кокетства, немножко хитрости и лукавства, съ точки зрѣнія Руссо, милыя украшенія прелестной женщины. Больше того, Руссо находитъ, что хитрость и лукавство—природныя способности женщины и что ихъ нужно даже развивать, а не заглушать. А такъ какъ эти качества лучше всего развиваются въ обществѣ, то Руссо отступаетъ въ данномъ случаѣ отъ одного изъ своихъ основныхъ требованій: не стѣсняясь впасть въ противорѣчіе, онъ рекомендуетъ для женщины общественное воспитаніе. Если Эмиль до 20-лѣтняго возраста всячески предохраняется отъ дурного вліянія общества, то Софья, наоборотъ, очень рано знакомится съ жизнью высшаго свѣта.

Книгами, отвлеченными теоріями и наукой Софья мало интересуется. Въ ея библіотекѣ находится только двѣ книги: «Телемакъ» Фенелона и «Готовыя исчисленія» Баррема. Первая воспаляетъ и безъ того раз-

витое воображеніе дѣвушки, вторая подготовляетъ въ ней разсчетливую хозяйку: вѣдь Софья должна хорошо знать цѣны продуктамъ, а также умѣть наблюдать за прислугой и т. п., т. е. осуществлять задачи, ставимыя, между прочимъ, и нашимъ Домостроемъ.

Самостоятельной жизни для женщины Руссо не видитъ. Женщина во всемъ должна приспособляться къ мужу. Ея цѣль и забота — понравиться мужчинѣ; она создана для того, чтобы повиноваться мужу и терпѣть отъ него даже несправедливости и обиды. Поэтому съ раннихъ лѣтъ она должна привыкать къ своей судьбѣ и пріучаться безропотно, чуть ли не съ улыбкой на лицѣ, выносить произволъ. Вотъ почему Руссо рекомендуетъ для дѣвочекъ, вмѣсто свободнаго и естественнаго воспитанія, несвободное, принудительное: такъ, наприм., ихъ надо пріучать къ тому, чтобы въ моментъ наибольшаго увлеченія какой-нибудь игрой, онѣ, по требованію старшихъ, прекращали эту игру, и т. п. Однако, даже и такой идеалъ воспитанія женщины въ свое время представлялся новымъ. Монастырскому, аскетическому воспитанію женщины, поскольку таковое практиковалось въ то время во Франціи, Руссо все же противопоставляетъ болѣе радостную картину мірского воспитанія; увлеченію женщины свѣтской жизнью съ ея пустой болтовней и неограниченной свободой нравовъ — идеалъ матери семейства, правда не особенно хорошо подготовленной въ умственномъ отношеніи къ роли воспитательницы, но милой, нѣжной, искренней, отзывчивой, жизнерадостной.

Прежде чѣмъ предоставить воспитанника собственнымъ силамъ, Руссо считаетъ нужнымъ дать ему и общественное воспитаніе. Съ этою цѣлью воспитанникъ вмѣстѣ съ руководителемъ посѣщаетъ культурные центры общественной жизни, города. Здѣсь онъ знакомится съ общественными и государственными учрежденіями, съ правами и обязанностями гражданъ. Всѣмъ предшествующимъ ходомъ своего воспитанія молодой человѣкъ уже подготовленъ къ исполненію существенныхъ обязанностей передъ обществомъ, а самое главное — доведенъ до твердаго убѣжденія, что каждый членъ общества обязанъ заниматься полезнымъ трудомъ. Со свойственной ему страстностью выраженія Руссо дѣлаетъ такое замѣчаніе на этотъ счетъ:

«Внѣ общества изолированный человѣкъ, не состоя ни у кого въ долгу, имѣетъ право жить, какъ ему угодно; но въ обществѣ, гдѣ онъ необходимо живетъ на счетъ другихъ людей, онъ обязанъ возвратить имъ трудомъ то, что стоитъ его содержаніе; для этого нѣтъ исключеній. Трудъ есть необходимая обязанность общественнаго человѣка. Богатый или бѣдный, сильный или слабый — всякій праздный гражданинъ есть воръ» (138).

Послѣ того, какъ воспитанникъ «изучилъ характеръ правленія вообще, различныя правительственныя формы и, наконецъ, ту частную форму, среди которой онъ родился, — тогда только онъ рѣшитъ, понравится ли ему жить при такомъ правленіи» (138).

Теперь воспитатель уже закончилъ свои обязанности. Онъ отдалъ своему воспитаннику 25 лучшихъ лѣтъ своей жизни, то охраняя его отъ вредныхъ вліяній, то помогая выработкѣ стройнаго міровоззрѣнія.

Воспитанникъ уже самостоятельно можетъ опредѣлить свою дальнѣйшую жизнь.

Понятно, что пройденная Эмилемъ воспитательная школа доступна только богатымъ. Бѣднымъ и даже средне-зажиточнымъ людямъ не подъ силу имѣть отдѣльнаго воспитателя для каждаго ребенка. Дорогой цѣной, цѣной лишенія воспитанія низшихъ слоевъ общества, Руссо готовъ купить идеальную постановку столь важнаго дѣла. Какъ бы сознавая этотъ серьезный недостатокъ своей теоріи, Руссо полагаетъ, будто «бѣднякъ не нуждается въ воспитаніи», будто «бѣднякъ можетъ сдѣлаться человѣкомъ самъ собою» (18).

Однако, строго говоря, систему Руссо нельзя назвать и аристократической. По крайней мѣрѣ, цѣли и задачи воспитанія по Руссо строго демократичны. Въ то время какъ Локкъ, напр., ставитъ цѣлью своей педагогической теоріи — показать идеалъ джентльменскаго воспитанія, Руссо ищетъ средствъ и путей для воспитанія цѣльной, естественной, независимой, здоровой человѣческой личности вообще. Его стѣсняютъ даже малѣйшія сословныя или классовыя подраздѣленія общества. «Естественный человѣкъ, человѣкъ природы», «способный ко всякаго рода состояніямъ», совершенно независимый отъ гражданскаго строя, умѣющій собственнымъ трудомъ добывать средства къ жизни, своими силами шагъ за шагомъ распознавать природу, своими чувствами проникаться любовью къ ея красотамъ и благоговѣть предъ ея Великимъ Творцомъ,—вотъ идеалъ и задачи воспитанія... Руссо увѣренъ въ широко плодотворномъ значеніи такого воспитанія. Онъ не боится за своего Эмиля даже въ томъ случаѣ, если бы ему суждено было жить въ гражданскомъ обществѣ. «Выйдя изъ моихъ рукъ,—говоритъ Руссо,—онъ не будетъ, сознаюсь въ томъ, ни судьей, ни солдатомъ, ни священникомъ: онъ будетъ прежде всего человѣкомъ, но при случаѣ сумѣетъ быть не хуже всякаго другого всѣмъ, чѣмъ человѣкъ долженъ быть: и куда ни броситъ его судьба, онъ вездѣ будетъ на своемъ мѣстѣ» (6).

Въ заключеніе нашего изложенія педагогическихъ идей Руссо приведемъ резюмирующія замѣчанія извѣстнаго знатока французской литературы Г. Лансона.

Какъ въ «Разсужденіи о неравенствѣ»,—говоритъ Лансонъ,—Руссо отыскиваетъ причины порчи общества, такъ въ Эмилѣ—причины порчи индивидуума. Если человѣкъ добръ по природѣ, то какъ происходитъ порокъ? Онъ хочетъ показать, какимъ образомъ человѣкъ можетъ найти при помощи воспитанія свою естественную доброту въ такомъ развращенномъ обществѣ, какъ наше. Проблема «Эмиля» заключается въ томъ, чтобы въ дурномъ обществѣ, въ деспотическомъ государствѣ вырастить добраго, свободнаго, а, слѣдовательно, и счастливаго человѣка. Вотъ почему изолированное отъ общества и частное воспитаніе Руссо предпочитаетъ общественному.

Легко критиковать и осуждать абстрактность, химеричность, выдуманность, искусственность, неполноту и опасность воспитанія Эмиля. Но надо помнить, что въ этомъ сочиненіи масса новыхъ, смѣлыхъ, плодотворныхъ точекъ зрѣнія.

Прежде всего, Руссо поставилъ на надлежащее мѣсто физическое воспитаніе. Онъ указалъ связь его съ воспитаніемъ интеллектуальнымъ и моральнымъ. Своимъ «отрицательнымъ» воспитаніемъ онъ далъ понять, что нельзя итти противъ природы, что создать человѣка значитъ не сфабриковать машину, а развить живой организмъ. Онъ положилъ основаніе прогрессивному воспитанію, регулирующему ходъ обученія въ соотвѣтствіи съ физическимъ и моральнымъ развитіемъ ребенка. Онъ далъ начало основанному на личномъ опытѣ, «экспериментальному» воспитанію, которое даетъ ребенку столько, сколько позволяетъ его опытъ и соприкосновеніе съ вещами и болѣе упражняетъ, способности и обогащаетъ опытъ, чѣмъ заполняетъ память. Онъ любилъ дѣтство и хотѣлъ, чтобы оно было счастливо и радостно. Онъ намѣтилъ цѣль воспитанія: «я хочу создать человѣка, человѣка всесторонняго, развившаго до совершенства всѣ свои способности, вооруженнаго для жизни, для хорошей жизни и способнаго подчинять свои поступки сознанію и своему разуму». Онъ охватилъ все, что по частямъ составляетъ человѣка, начиная съ первыхъ гигіеническихъ заботъ, которыя дѣлаютъ человѣка слабымъ или сильнымъ, до самыхъ высшихъ метафизическихъ или религіозныхъ концепцій, которыя дѣлаютъ его разсудительнымъ или суевѣрнымъ. Онъ далъ планъ воспитанія раціональнаго и свѣтскаго, которое не предоставляетъ всецѣло своему антагонисту (т.-е. воспитанію клерикально-догматическому) наиболѣе высокой и деликатной части работы. Онъ возставалъ противъ книжнаго воспитанія, а также противъ воспитанія искусственнаго и свѣтскаго, которое усваиваетъ всѣ предразсудки и условности утонченнаго и исполненнаго неравенствъ общества, и идеалы котораго въ точности отражаютъ всѣ эти неравенства и несправедливости. Онъ видѣлъ, что въ сознаніи должна быть заложена въ извѣстный день проблема религіозной вѣры и что вѣра есть актъ свободы и добровольнаго согласія, а не наслѣдственное побужденіе или машинальная привычка.

Можно пожалѣть, что онъ не нарисовалъ національнаго плана воспитанія, что онъ слишкомъ полагался на то, что природа сдѣлаетъ все сама, что онъ проглядѣлъ, какъ разумъ мало-по-малу растетъ у ребенка посредствомъ повторенія разсудочныхъ актовъ, которые заставляетъ его дѣлать окружающая жизнь, а не родится въ одинъ прекрасный день въ 12-ти лѣтнемъ возрастѣ; что онъ представилъ воспитаніе скорѣе въ формѣ послѣдовательности отдѣленныхъ другъ отъ друга непроницаемыми перегородками возрастныхъ періодовъ, чѣмъ въ той постоянной эволюціи, когда каждое состояніе имѣетъ свои корни въ предшествующемъ и медленно изъ него вырабатывается. Досадно, что онъ слишкомъ мало полагается на необходимость регулярнаго, методическаго труда и аккуратность, которыя имѣютъ важное значеніе и требуютъ усилія воли...

«Эмиль» -не программа для исполненія, а книга для размышленія. Великіе педагоги послѣдующей эпохи: Кантъ, Песталоцци, Фребель, m-me Неккеръ де Соссюръ—каждый на свой ладъ много обязаны ей. Во Франціи «Эмиль» имѣлъ большое вліяніе. Онъ возвратилъ матерямъ чувство материнскаго долга, онъ побѣдилъ моду, онъ сдѣлалъ жен-

щинъ моднаго свѣта кормилицами своихъ дѣтей. Онъ произвелъ революцію въ гигіенѣ перваго дѣтства, онъ ввелъ въ почетъ физическое воспитаніе, игры ловкости и храбрости. Наконецъ, подражая Эмилю, многіе молодые люди и дочери зажиточныхъ семействъ усваиваютъ то или другое ручное ремесло... Правда, заканчиваетъ Лансонъ,—«во Франціи болѣе восприняли частности и детали системы Руссо, а не глубокій духъ ея въ цѣломъ; эту честь мы оставили иностранцамъ». И дѣйствительно, дальнѣйшее развитіе идей Руссо мы находимъ не у французовъ, а преимущественно въ Германіи.

ЛИТЕРАТУРА: 1) Rousseau. Emile. (Oeuvres complètes. T. I—II. Paris. Hachette 1862). Русскіе переводы въ изд. Тиблена С.П.Б. 1866 г. и Первова М. 1896 г. въ серіи «Педагогическая библіотека», изд. К. Тихомирова. 2) Rousseau. Les confessions (Oeuvres compl. T. V—VI. Hach. Paris 1857). Въ русск. перев. С. С. Трубачева С.П.Б. 1901 г. 3) Руссо Ж. Ж. Исповѣданіе вѣры Савойскаго викарія. Перев. Русановой. М. 1903 г. 4) Compayré, G. Histoire critique des doctrines de l'éducation en France. T. II. Paris 1904. 5) E. v. Sallwürk. Bildung und Bildungswesen in Frankreich während der 17 und 18 Jahrhunderts (въ K. A. Schmid's. Geschichte der Erziehung. B. IV, 1 Abt. Stuttgart. 1896). 6) Hauber, A. Rousseau (въ K. A. Schmid's. Encyclopädie des gesammten Ergiehungs-und Unterrichtswesens. B. VII. Leipzig. 1886). 7) Th. Ziegler. Geschichte der Pädagogik (въ A. Baumeister's Handbuch etc. München. 1895). 8) Lanson. Rousseau (статья въ La Grande Encyclopédie. T. 28). 9) К. Раумеръ. Исторія воспитанія и ученія, ч. II. С.П.Б. 1878. 10) Weimer. Geschichte der Pädagogik. Leipzig. 1902. 11) Шмидтъ. К. Исторія педагогики. Перев. Циммермана, т. III. М. 1880. 12) Д. Морлей. Руссо. Перев. Невѣдомскаго. М. 1881. 13) Гёффдингъ, Г. Ж. Ж. Руссо и его философія. Перев. Давыдовой. С.П.Б. 1898. 14) Компере, Г. Ж. Ж. Руссо и воспитаніе естественное. Перев. Первова. М. 1903. 15) Шюкэ, А. Ж. Ж. Руссо. Перев. Шараповой. М. 1897. 16) Тэнъ, И. Происхожденіе общественнаго строя современной Франціи. С.П.Б. 1880. 17) Геттнеръ. Исторія французской литературы 18 в. Перев. А. Пыпина С. П.Б. 1866. 18) Общіе курсы по исторіи новой философіи и западно-европейскихъ литературъ.

Фридрихъ Августъ Вольфъ и Новогуманисты.

«Теперешнее человѣчество,—цитируетъ Вольфъ изъ Jean Paul'я («Levana»),—пало бы невыразимо низко, если бы юношество не прокладывало себѣ дороги къ ярмаркѣ жизни черезъ величественный храмъ древнихъ временъ и людей».

Фр. Паульсенъ.

Классицизмъ къ XVII вѣку какъ въ средней школѣ, такъ и въ университетахъ выродился во что-то мертвое, безжизненное. Въ средней школѣ безсвязно заучивались грамматическія правила,—о духѣ античной культуры не могло быть и рѣчи. Въ университетахъ господствовало иго богословской догматики и античной реторики. Въ нѣкоторыхъ германскихъ университетахъ, напримѣръ Ростокскомъ,профессора проводили параллели «съ Божьей помощью» между драмами Софокла и «десятью заповѣдями», какъ ихъ первоисточникомъ, возводя примѣръ Аякса, наказаннаго за презрѣніе къ Божеской помощи, къ первой заповѣди, кару Клитемнестры и Эгиста за попраніе брака—къ шестой [1]) и т. д., и т. д.

Противъ такой уродливой постановки преподаванія классической филологіи возстала группа передовыхъ профессоровъ, во главѣ съ «патріархомъ новаго движенія», извѣстнаго въ исторіи подъ именемъ новогуманизма, знаменитымъ Геттингенскимъ профессоромъ Геснеромъ (1691—1761).

Педагогическія воззрѣнія Геснера, отличавшія его отъ старыхъ педагоговъ-гуманистовъ, сводились къ тремъ пунктамъ: 1) къ ослабленію преподаванія грамматики, 2) къ преобладанію курсорнаго чтенія авторовъ и 3) къ преподаванію, наряду съ древними языками, реальныхъ наукъ. По мнѣнію Геснера, мучительное для дѣтей заучиваніе на память непонятныхъ для нихъ правилъ и исключеній можетъ съ самаго начала убить въ нихъ всякій вкусъ къ ученью; нѣтъ никакой необходимости заставлять дѣтей заучивать наизусть латинскія правила: гораздо лучше заучить какой-нибудь стихъ или изреченіе, въ которомъ встрѣчаются примѣры на эти правила.

---

[1]) По нашему счету—седьмой.

Въ предисловіи къ своему изданію Тита Ливія Гесперъ высказываетъ совершенно новыя мысли о курсорномъ чтеніи классическихъ авторовъ, «когда читающій всею душою, съ нераздѣльнымъ вниманіемъ сосредоточивается на читаемомъ авторѣ, стремится его понять и наслаждается его красотами».

Но особенно важно отмѣтить въ педагогическихъ взглядахъ Гесперa необходимость изученія реальныхъ наукъ: геометріи, географіи, естествознанія и родного языка... Наконецъ, Гесперъ твердо держался того убѣжденія, что древніе языки нужны не для всѣхъ.

Ближайшими послѣдователями и продолжателями педагогическихъ идей Гесперa были: Іоганнъ Августъ Эрнести (1707—1781), Христіанъ Готлибъ Гейне (1729—1812) и Іоганнъ Готфридъ фонъ-Гердеръ (1744—1803).

Изъ этихъ авторовъ нужно особенно отмѣтить Гейне, взгляды котораго на значеніе и цѣль классическаго образованія, по мнѣнію гр. Капниста, и понынѣ служатъ главной основой классической школы. Гейне настойчиво заявляетъ, что преподаваніе древнихъ языковъ должно быть поставлено такъ, «чтобы правильно преподанная и понятая грамматика являлась предвкушеніемъ познанія высшей логики, чтобы при изученіи древности умъ обогащался пріобрѣтеніемъ историческаго и философскаго матеріала, правилами премудрости, разнообразіемъ взглядовъ и сужденій, а равно и извѣстнаго рода опытомъ въ обращеніи съ научными предметами, въ особенности необходимымъ при дальнѣйшемъ изученіи предметовъ, входящихъ въ составъ философскаго факультета».

Гердеръ такъ же, какъ и его предшественники, признавалъ основой общеобразовательной школы древніе языки. Но вмѣстѣ съ тѣмъ онъ сознавалъ, что борьба и неумолкаемыя распри между сторонниками классическаго и реальнаго образованія будутъ всегда, и поэтому держался въ высшей степени умѣренныхъ взглядовъ на учебную постановку классицизма: «никакая школа не можетъ быть хороша, если она не обучаетъ ничему, кромѣ латыни», говорилъ онъ.

Педагогическія воззрѣнія Гесперa и его послѣдователей въ исторіи педагогики получили названіе «новогуманизма». Новогуманизмъ, по мнѣнію проф. Паульсена, не только имѣетъ мало общаго со старымъ гуманизмомъ, но даже является отрицателемъ его, несмотря на общность имени и внѣшнихъ формъ. Старые гуманисты изучали классиковъ, преимущественно латинскихъ, въ цѣляхъ подражанія имъ или съ какими-нибудь практическими цѣлями; новые гуманисты изучаютъ классиковъ, преимущественно греческихъ, какъ разъ для того, чтобы показать всю прелесть оригинальнаго творчества и все ничтожество подражательности.

Характеризуя возникновеніе «новаго гуманизма», въ качествѣ реакціи противъ «эпохи просвѣщенія», проф. Паульсенъ говоритъ [1]: «Дѣло въ томъ, что, начиная съ шестидесятыхъ годовъ XVIII в., новый умственный міръ мало-по-малу раскрывается передъ Герма-

[1]) Отрывокъ этотъ мы приводимъ по переводу, данному въ книгѣ П. В. Сперанскаго «Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи».

ніей; эпоха просвѣщенія, достигнувъ зенита при Фридрихѣ II и Іосифѣ II, клонится къ закату; вѣкъ Гёте загорается на горизонтѣ. Коренное различіе въ міросозерцаніи обѣихъ эпохъ можно обозначить кратко словами: механическое и органическое. Просвѣщеніе мыслитъ раціоналистически и механически; оно заимствуетъ свои категоріи у математической физики; Галилей, Гоббзъ, Декартъ, Спиноза открываютъ то умственное движеніе, которое при Локкѣ, Лейбницѣ и Вольфѣ становится просвѣтительнымъ. Для эпохи просвѣщенія міръ представляется дѣломъ все расчисляющаго архитектора; Богъ, великій міровой механикъ, сначала набросалъ планъ дѣйствительности, а затѣмъ своей всемогущей волей воззвалъ ее къ бытію. Такимъ же раціоналистически-механическимъ путемъ, какъ міръ природы, объясняется для этой эпохи и міръ исторіи: языкъ, религія, право, государство—все это, по ея мнѣнію, плодъ разума и разсчета. Къ разумному выбору цѣлей и средствъ возводитъ она даже изящныя искусства,—и какова ея теорія, такова и практика: во множествѣ университетовъ и академій правительствомъ поставленные профессора преподаютъ поэзію, архитектуру, живопись и т. д., устанавливая правила искусства, указывая матеріалы и средства ихъ разработки и набивая руку учениковъ на художественныхъ пріемахъ.

«Слѣдующая эпоха характерна тѣмъ, что она рѣшительно отвергаетъ такое механическое пониманіе во всѣхъ областяхъ жизни. Гердеръ и Гёте, романтика и спекулятивная философія сходятся между собой въ основномъ воззрѣніи, что категорія намѣреннаго дѣйствія и отдаленно не можетъ покрыть собой всей широты дѣйствительности. Ни Бога или творческую природу, ни создающій духъ человѣка никоимъ образомъ нельзя мыслить въ образѣ разсчитывающаго, набрасывающаго планы и исполняющаго ихъ механика. Органическое зарожденіе и ростъ, развитіе изнутри—вотъ категорія, подъ которую подводится и человѣческій историческій міръ, и великій міръ Божій. То же самое прилагается и къ искусству: истинныя произведенія искусства не дѣлаются, но порождаются зачавшимъ ихъ геніемъ; что выдумано и ремесленнымъ путемъ изготовлено, то никогда не поднимается надъ сферой ремесла... Высшимъ въ жизни является для нея не полезное, а въ самомъ себѣ цѣнное. Не въ прозѣ и въ работѣ лежитъ цѣнность жизни,—это только средства для цѣли,—а въ свободной игрѣ, которою мы наполняемъ свой досугъ. Работа, такъ говоритъ новая мудрость вмѣстѣ съ грекомъ Аристотелемъ, существуетъ ради досуга; свободный полетъ духовныхъ силъ въ философіи, въ искусствѣ, въ поэзіи, въ религіи—вотъ высшее, вотъ самодовлѣющее содержаніе жизни. Пользой этого нельзя мѣрить, пользы здѣсь нѣтъ; ибо по самой своей сущности высшее уже не можетъ быть полезнымъ. Иначе, въ парадоксальной формулировкѣ, это выражалось такъ: «Высшее благо и единственно полезная вещь въ жизни есть образованіе». Такъ писалъ Фр. Шлегель въ Атенеѣ...

«Образованіе»—это не простое усвоеніе умомъ тѣхъ или другихъ познаній: это—«образованіе» всего человѣка, свободное развитіе всей его индивидуальности по ея естественнымъ, внутренне ей присущимъ законамъ. Этотъ идеалъ, въ противоположность, съ одной

стороны, монастырско-аскетическому идеалу средневѣковья, а съ другой — болѣе новому идеалу свѣтски-придворнаго, дворянскаго воспитанія, горячо защищалъ Руссо; на нѣмецкую почву идеалъ этотъ былъ перенесенъ Кантомъ, Гёте, Шиллеромъ, Гердеромъ и другими дѣятелями конца XVIII вѣка...

«Но сходство этого идеала,—продолжаетъ Паульсенъ,—съ греческимъ взглядомъ на вещи само собой бросается въ глаза. Καλοκαγαθία—этимъ словомъ обозначалъ грекъ высшую цѣль воспитанія и въ то же время высшее благо. Свободный человѣкъ—не средство для какой бы то ни было цѣли, не рабъ труда, не впрягшійся въ ярмо профессіи или должности, не связанный формулами разныхъ вѣроисповѣданій, не подчинившійся игу школы, не скованный придворнымъ этикетомъ и общественными условностями. Человѣкъ, который, какъ свободное *я*, противопоставляетъ себя міру и слагаетъ свою жизнь по присущему его душѣ идеалу совершенства,—вотъ истинный человѣкъ. И такими истинными людьми являются намъ великія личности изъ греческаго міра, государственные дѣятели въ родѣ Перикла, поэты въ родѣ Софокла, философы въ родѣ Платона, въ которыхъ высокое образованіе соединилось съ полной безыскусственностью, цѣльностью и естественностью. Отсюда понятно, какъ при подобныхъ условіяхъ понятіе о воспитаніи человѣка къ человѣчности, о «гуманитарномъ» воспитаніи, и понятіе о воспитаніи по греческому образцу могли являться новому поколѣнію тожественными»...

Среди всѣхъ дѣятелей этого новогуманистическаго движенія ярко выдѣляется имя Фр. А. Вольфа.

Фридрихъ Августъ Вольфъ род. въ 1759 г. въ Гайнродѣ, умеръ въ 1824 г. Если мы прослѣдимъ воспитаніе Вольфа съ самыхъ раннихъ лѣтъ и до зрѣлаго возраста, то увидимъ, что классическіе языки въ его развитіи играли громадньйшую роль.

Отецъ Вольфа, сельскій учитель и органистъ, страстно желавшій дать своему сыну большое литературное образованіе, придумалъ слѣдующій пріемъ для обученія ребенка латинскому языку: какъ только маленькій Вольфъ началъ вообще говорить, отецъ сталъ сообщать ему, наряду со словами роднаго нѣмецкаго языка, также и латинскія слова,—латынь становилась для него вторымъ роднымъ языкомъ.

Двухлѣтній ребенокъ, еще и не думая о чтеніи и письмѣ, благодаря стараніямъ отца, уже зналъ много латинскихъ словъ и вокабулъ и «обладалъ даже смутнымъ грамматическимъ чувствомъ касательно ихъ образованія и состава», какъ онъ самъ любилъ увѣрять впослѣдствіи. Съ четырехъ лѣтъ Вольфа стали учить французскому и греческому языкамъ, а восьми лѣтъ онъ поступилъ въ 3-й классъ Нордгаузенской гимназіи, въ которомъ, наряду съ Новымъ Завѣтомъ, читался уже одинъ изъ легкихъ греческихъ писателей. На 13-мъ году, разсказываетъ самъ Вольфъ, «я, какъ человѣкъ, былъ почти готовъ, т.-е. характеристическія черты всѣ были у меня въ наличности на всю жизнь: отрокъ явно былъ уже мужемъ въ маломъ видѣ».

Эти «характеристическія черты», дѣйствительно оставшіяся на всю жизнь, были—необыкновенная любознательность и упорство и настойчивость въ работѣ. Вольфъ—еще мальчикомъ—читаетъ съ

лихорадочной стремительностью не только древнихъ авторовъ, но и итальянскихъ, испанскихъ, французскихъ, англійскихъ писателей, не говоря уже о нѣмецкихъ; за чтеніемъ ихъ произведеній онъ проживаетъ напролетъ цѣлыя ночи, а когда утомляется, «ставитъ ноги въ холодную воду и завязываетъ одинъ глазъ, чтобы пользоваться пока другимъ», а этому дать отдохнуть. Когда 17-лѣтній Вольфъ покинулъ гимназію, директоръ ея, Альбертъ, въ свидѣтельствѣ настойчиво рекомендуетъ его «всѣмъ меценатамъ музъ», нисколько не сомнѣваясь въ томъ, что «многообѣщающій юноша» на радость своимъ патронамъ послужитъ нѣкогда въ великую пользу наукѣ, которой посвятилъ себя.

Въ 1777 году Вольфъ поступаетъ въ Геттингенскій университетъ, гдѣ, противъ всякаго установившагося обыкновенія, желаетъ быть внесеннымъ въ списки какъ Studiosus Philologiae. На предупрежденіе Гейне, что въ нѣмецкихъ университетахъ существуетъ не болѣе четырехъ-шести хорошихъ филологическихъ каѳедръ, Вольфъ отвѣчаетъ: «я помышляю добиваться только одной изъ этихъ каѳедръ».

По окончаніи университетскихъ занятій, двадцатилѣтній Вольфъ начинаетъ свою учено-педагогическую карьеру съ должности экстраординарнаго профессора въ педагогическомъ институтѣ въ Ильфельдѣ, гдѣ издаетъ платоновъ «Пиръ»; скоро послѣ Ильфельда онъ занимаетъ профессуру въ Галле, гдѣ блестяще работаетъ 23 года, какъ основатель новой филологіи и учредитель спеціальной семинаріи для учителей-филологовъ.

Эта двадцатитрехлѣтняя дѣятельность Вольфа была особенно благотворна для классицизма: своими трудами изъ области классической филологіи и своими блестящими, увлекательными лекціями, привлекавшими студентовъ всѣхъ факультетовъ, Вольфъ всю состоявшую до сихъ поръ изъ набора разрозненныхъ свѣдѣній и антикварныхъ замѣтокъ область филологіи возвелъ въ органически стройное цѣлое, которое и назвалъ «наукою о древности», разумѣя подъ этимъ «объективно — совокупность знаній, вслѣдствіе которыхъ мы получаемъ по возможности наглядное и полное представленіе о всей жизни обоихъ научно образованныхъ народовъ древности, при посредствѣ оставшихся отъ нихъ твореній и памятниковъ ихъ минувшаго существованія; а субъективно—запасъ извлекаемыхъ нами собственнымъ изученіемъ изъ тѣхъ твореній и памятниковъ свѣдѣній о событіяхъ и состояніи тѣхъ націй, объ ихъ искусствахъ и наукахъ, о всей ихъ общественной и частной жизни».

Вольфъ, въ бытность свою въ Галле, не имѣлъ покоя отъ мысли «дать какъ себѣ самому, такъ и своимъ слушателямъ опредѣленный отчетъ объ общемъ понятіи, содержаніи, связи и главной цѣли филологическихъ наукъ»; желаніе Вольфа еще болѣе усилилось отъ того, что «обо всемъ этомъ сочиненія общепризнанныхъ знатоковъ представляли мало удовлетворительнаго». И вотъ Вольфъ стремится быть основателемъ филологіи, какъ обособленной и самостоятельной науки. Онъ первый даетъ ей собственное имя Altertumswissenschaft и первый приводитъ ее въ расчлененную систему. Онъ дѣлаетъ попытку соединить въ одно

органическое цѣлое все то, что относится къ всесторонпему изученію древности, придаетъ ему характеръ философско-исторической науки и выводитъ творенія древнихъ классиковъ «изъ вѣковой школьной пыли въ свободное сообщество со всѣми кругами образованности».

Исходя изъ этихъ соображеній, онъ желаетъ дать въ своемъ «Очеркѣ науки древности» обзоръ того, «чѣмъ можетъ и чѣмъ должна быть такъ называемая филологическая наука по ея содержанію и сущности, въ чемъ можетъ состоять основное понятіе всей науки, какъ могутъ быть включены ея объекты въ рѣзко проведенныя границы», и вмѣстѣ съ тѣмъ «указать на самое общее направленіе, по которому

Фр. Авг. Вольфъ.

должна итти часто требующая дробленія разработка матеріала». Вотъ какіе вопросы Вольфъ намѣчаетъ и разрѣшаетъ въ своемъ «Очеркѣ».

Въ другомъ мѣстѣ онъ, давая опредѣленіе своей науки «въ ея цѣлости», отождествляетъ ее съ основнымъ содержаніемъ знаній и извѣстій, которыя насъ знакомятъ съ дѣяніями и судьбами, съ политическимъ, ученымъ и домашнимъ состояніемъ грековъ и римлянъ, съ ихъ культурою, ихъ языкомъ, искусствомъ и наукою, правами, религіей, національнымъ характеромъ и образомъ мыслей, - знакомятъ такъ, что мы дѣлаемся въ состояніи основательно понимать дошедшія до

насъ ихъ произведенія и наслаждаться ими, углубляясь въ ихъ содержаніе и духъ, воскрешая передъ собою античную жизнь и сравнивая ее съ позднѣйшею и современною.

Источники, изъ которыхъ изслѣдователь черпаетъ этотъ матеріалъ,—остатки древнихъ временъ, древнія сочиненія, древніе памятники. Весь этотъ громадный матеріалъ Вольфъ разлагаетъ на 24 части, изъ которыхъ каждая составляетъ какъ бы отдѣльную науку: напримѣръ, 1) философское языкознаніе, или всеобщія правила обоихъ древнихъ языковъ, 2) грамматики латинскаго и 3) греческаго языковъ, 4) литературная исторія грековъ или внѣшняя исторія греческой литературы и т. д., и т. д. Всѣ эти 24 отдѣла, взятые въ цѣломъ, и составляютъ науку о древности (Altertumswissenschaft), какъ органическое цѣлое; они образуютъ формальную и матеріальную сторону ея.

Разумѣя подъ древностью оставшееся классическое наслѣдіе обоихъ народовъ, римлянъ и грековъ, Вольфъ однако стоитъ за преимущественное изученіе греческаго языка и литературы.

Основной точкой зрѣнія Вольфа въ данномъ случаѣ было убѣжденіе, высказанное и В. Гумбольдтомъ, что «знаніе человѣка, которое, должно быть разсматриваемо, какъ сумма и совокупность человѣческой философіи, должно непосредственно почерпаться изъ изученія греческаго міра»; только черезъ познаніе древняго человѣчества можетъ быть познаваемъ самъ человѣкъ, и это знаніе будетъ нами достигнуто въ томъ случаѣ, если «нашъ взглядъ будетъ обращенъ на в е л и к у ю націю, на важнѣйшіе этапы въ ходѣ ея культурнаго развитія», и эта нація, по мнѣнію Вольфа,—греческая. Римляне для науки о древности «не представляютъ должнаго матеріала; хотя они, по мнѣнію Вольфа, и были нѣсколько болѣе, чѣмъ передатчиками греческой литературы», хотя они и «обогатили воспринятыя ими части ученаго знанія кое-чѣмъ, что имѣетъ ближайшее отношеніе къ практической жизни», но они не были народомъ, одареннымъ самобытнымъ талантомъ, за исключеніемъ искусства завоевывать и владычествовать.

Только въ Греціи намъ открывается «картина органическаго народнаго развитія. Развѣ есть другой народъ, который развилъ бы свою культуру изъ своей сокровенной силы, искусство изящной рѣчи и ваяніе создалъ бы изъ національныхъ переживаній и правовъ, построилъ бы свои науки на своихъ собственныхъ представленіяхъ и взглядахъ?» Однако, это не значитъ, чтобы Вольфъ отрицательно смотрѣлъ на изученіе латинскаго языка и римской литературы,—нѣтъ. онъ только отдавалъ преимущество греческой... Онъ былъ убѣжденъ въ томъ, что въ Studia humanitatis безусловно должны входить оба языка. Только историческимъ изученіемъ древности и древнихъ безсмертныхъ произведеній обоихъ народовъ можетъ быть достигнуто гармоническое развитіе ума и сердца. Замкнутый въ себѣ міръ древности доставляетъ каждому изслѣдователю «свое», воспитывая и упражняя его склонности, развивая познанія черезъ достойное изученія, изощряя сознаніе истины, дѣлая утонченными сужденія о прекрасномъ, придавая фантазіи умѣренность и правильность, пробуждая всѣ силы души увлекательными цѣлями и примѣрами.

Въ другомъ мѣстѣ Вольфъ блестяще доказываетъ значеніе древнихъ языковъ для формальнаго развитія духовныхъ силъ. На изученіи древнихъ языковъ разсудокъ вырабатываетъ особое искусство и навыкъ, безъ которыхъ онъ не можетъ итти далѣе въ своихъ болѣе важныхъ «операціяхъ»; «черезъ изученіе и усердное слѣженіе различныхъ характерныхъ особенностей многихъ языковъ мы постепенно находимъ истинный путь къ познанію интеллектуальнаго міра и научаемся лучше цѣнить и понимать пріобрѣтенныя уже въ этой области богатства».

Такія упражненія могутъ доставить намъ только древніе языки, въ особенности же «родной языкъ музъ», языкъ греческій. «Онъ обиленъ обозначеніями какъ чувственныхъ, такъ и отвлеченныхъ понятій, эластиченъ, богатъ оборотами рѣчи; глубоко исчерпывающій мысль, точно формулирующій ее, часто пластично изображающій, онъ проникаетъ въ самую глубину впечатлѣнія и эффекта и живописными красками рисуетъ тамъ, гдѣ дѣловые языки позднѣйшаго міра довольствуются математическимъ плюсомъ или минусомъ».

Большая трудность изученія языковъ впослѣдствіи вознаградитъ изучавшаго ихъ, тѣмъ болѣе, что ни въ какомъ случаѣ нельзя назвать счастливой ту націю, которая все высшее развитіе можетъ закончить на своемъ родномъ языкѣ, ибо «едва ли въ будущемъ выступитъ нація, которая, какъ греческая, почувствуетъ въ себѣ призваніе создавать геніальныя произведенія, не выходя за предѣлы своего отечества».

Въ томъ же «Очеркѣ» Вольфъ блестяще разбиваетъ всѣ тезисы старыхъ гуманистовъ, выдвигавшихъ практическія цѣли изученія древнихъ языковъ.

Теперь не можетъ быть и мысли о томъ, чтобы писать сочиненія, подобныя древнимъ, на какомъ-либо изъ ихъ языковъ, пишетъ Вольфъ. Жизнь такъ измѣнилась, что для произведеній искусства, писанныхъ на древнихъ языкахъ, нѣтъ теперь ни сцены для представленій, ни компетентныхъ судей. Подрываетъ Вольфъ и ученый авторитетъ классическихъ произведеній, такъ какъ «небольшіе учебники новаго времени содержатъ въ себѣ болѣе обоснованныхъ положеній, больше выработанныхъ истинъ, чѣмъ большія произведенія знаменитостей древности». Не выдерживаетъ, наконецъ, критики и изученіе латинскаго языка какъ средства для пріобрѣтенія учености: такое соображеніе имѣло смыслъ только въ то время, когда преподаваніе въ университетахъ велось на латинскомъ языкѣ, и библіотеки наполнялись почти исключительно латинскими писателями.

Однимъ словомъ, Вольфъ рѣшительно отрицаетъ практическое значеніе изученія древнихъ языковъ. Онъ говоритъ, что для этихъ практическихъ цѣлей нѣтъ смысла «предпринимать трудное путешествіе по Элладѣ и Лаціуму»: только признаніе абсолютной цѣнности классицизма можетъ служить оправданіемъ его существованія и процвѣтанія.

Въ этомъ взглядѣ Вольфа на матеріальную самостоятельность классицизма особенно ярко сказалась разница между новогуманистическими и старогуманистическими воззрѣніями. Особенно рельефно

выразились взгляды Вольфа на классическое образованіе вообще и на изученіе греческой древности въ частности въ одномъ его посвященіи Гёте: «ваше слово и авторитетъ,—обращается Вольфъ къ Гёте,—помогутъ намъ энергично бороться за то, чтобы непосвященныя руки не отняли у нашего отечества палладіумъ этихъ знаній; вѣдь мы питаемъ твердую надежду оставить въ этихъ знаніяхъ богатое наслѣдство для нашихъ потомковъ. Быть можетъ, въ природѣ нашего языка, или же въ коренномъ нашемъ родствѣ съ эллинами, или въ чемъ-либо другомъ слѣдуетъ искать причину тому, что мы, нѣмцы, отзывчивѣе всѣхъ новыхъ народовъ воспринимаемъ какъ греческую прозу, такъ и поэзію, что мы менѣе всѣхъ надѣлены боязнью чужого»...

Теперь отмѣтимъ взгляды Вольфа на учебно-воспитательную постановку классическаго образованія, что весьма интересно и поучительно даже и для нашего недавняго прошлаго. Стоя на той точкѣ зрѣнія, что только Studia humanitatis обнимаютъ все «способствующее чисто человѣческому образованію и возвышенію всѣхъ силъ ума и духа къ прекрасной гармоніи внутренняго и внѣшняго человѣка», Вольфъ однако проявлялъ умѣренность и осмотрительность по отношенію къ общественному обученію. Какъ ни высоко Вольфъ ставилъ классическія занятія, но онъ былъ далекъ отъ того крайняго взгляда, что все юношество должно итти черезъ классическую школу; онъ былъ твердо убѣжденъ, что классическіе языки долженъ изучать только тотъ, кто желаетъ ихъ изучать. Только для теологовъ и учителей классическихъ школъ считалъ онъ необходимымъ изученіе древнихъ языковъ. Умѣренность и трезвость взглядовъ Вольфа еще болѣе отразилась на его мнѣніи объ учебной постановкѣ греческаго языка. Признавая греческую культуру гораздо выше латинской, Вольфъ тѣмъ не менѣе для школьнаго преподаванія считаетъ болѣе цѣлесообразнымъ сохранить на первомъ мѣстѣ латинскій языкъ, такъ какъ онъ «есть звено, связывающее греческій и новые языки».

Вольфъ и вообще новогуманисты проводили свои взгляды не только теоретически, но и практически. Такъ, Вольфъ былъ убѣжденъ, что только учителя, спеціально подготовленные къ преподаванію древнихъ языковъ, способны успѣшно провести его новогуманистическія идеи въ жизнь; о современныхъ же ему учителяхъ-теологахъ онъ отзывается такъ: «ихъ теологическое образованіе, которое такъ рѣдко основывается на научномъ знакомствѣ съ языками, помогаетъ имъ, какъ школьнымъ учителямъ, столько же, сколько, пожалуй, и изученіе феодальнаго права». Съ цѣлью образовать новое сословіе учителей-филологовъ, Вольфъ учреждаетъ педагогическую семинарію въ Галле, чтобы «возстановить все болѣе и болѣе падающій вкусъ къ основательной классической учености».

Дѣятельность Вольфа въ семинаріи въ Галле была чрезвычайно плодотворна. Благодаря энтузіазму къ классической наукѣ, который онъ будилъ въ студенческой молодежи, изъ его семинаріи преимущественно вышли тѣ люди, которые въ 90-хъ гг. XVIII в. заняли мѣста въ среднихъ школахъ и университетахъ большей части Германіи и Швейцаріи. Они прокладывали дорогу торжеству гуманистическихъ принциповъ, которые имѣли громадное вліяніе на общее развитіе духовной

культуры. Учителя, директора, переносившіе впослѣдствіи новое направленіе въ среднія учебныя заведенія Германіи, были учениками Вольфа. Къ числу послѣдователей Вольфа принадлежитъ и Вильгельмъ фонъ Гумбольдтъ, благодаря вліянію котораго была создана въ Пруссіи около 1810 года «классическая гимназія» въ томъ ея видѣ, въ какомъ она просуществовала весь XIX вѣкъ.

ЛИТЕРАТУРА: 1) Paulsen Fr. Geschichte des gelehrten Unterrihts auf den deutschen Schulen und Universitäten etc. 2 Aufl. 2 B-de. 2) Что такое классическая филологія?—Ф. А. Вольфъ. Очеркъ науки древности, перев. съ нѣмец. И. Помяловскаго. СПБ. 1877 (а также другія сочиненія Вольфа, особ. Consilia scholastica). 3) Раумеръ К. Исторія воспитанія и ученія, пер. П. Весселя. СПБ. 1878. 4) К. Шмидтъ. Исторія педагогики. Т. IV, г. 2, пер. Циммермана. СПБ. 1880. 5) C. Bursian. Geschichte der classischen Philologie in Deutschland (въ серіи Gesch. d. Wissensch. in D.), 1883. 6) Сперанскій Н. Очеркъ исторіи средней школы въ Германіи. М. 1898. 7) Spranger. W. v. Humboldt als Erzieher (въ серіи: Die grossen Erzieher). 8) Spranger. Humanitätsidee bei W. v. Humboldt. 9) Геній языкознанія (Ж. Мин. Нар. Просв. 1761. г. 109—краткій разсказъ о воспитаніи Фр. А. Вольфа. 10) Зѣлинскій, проф. Ѳ. Ф. Древній міръ и мы. (Сборникъ «Изъ жизни идей», томъ II).

Іоганнъ Гейнрихъ Песталоцци,

ВЕЛИКІЙ НАРОДНИКЪ, ФИЛАНТРОПЪ, ПЕДАГОГЪ.

«Благодѣтель бѣдныхъ въ Нейгофѣ, народный проповѣдникъ въ «Лингардтѣ и Гертрудѣ», отецъ сиротъ въ Станцѣ, основатель новой народной школы въ Бургдорфѣ и Мюнхенбухзее, въ Ивердонѣ воспитатель человѣчества. Человѣкъ, христіанинъ, гражданинъ. Все для другихъ, ничего для себя»—такова надпись на надгробномъ памятникѣ Песталоцци, дающая краткій обзоръ и оцѣнку этой замѣчательной жизни. Далеко не всѣ технические пріемы педагогики Песталоцци оказались правильными и удачными; очень неполонъ былъ и практическій успѣхъ его школьныхъ предпріятій... И не столько въ нихъ коренится тайна великаго вліянія его, сколько въ самой его личности: жизнь Песталоцци есть величайшая изъ брошенныхъ имъ человѣчеству идей, способная будить спящихъ и вдохновлять слабыхъ и унывающихъ!..

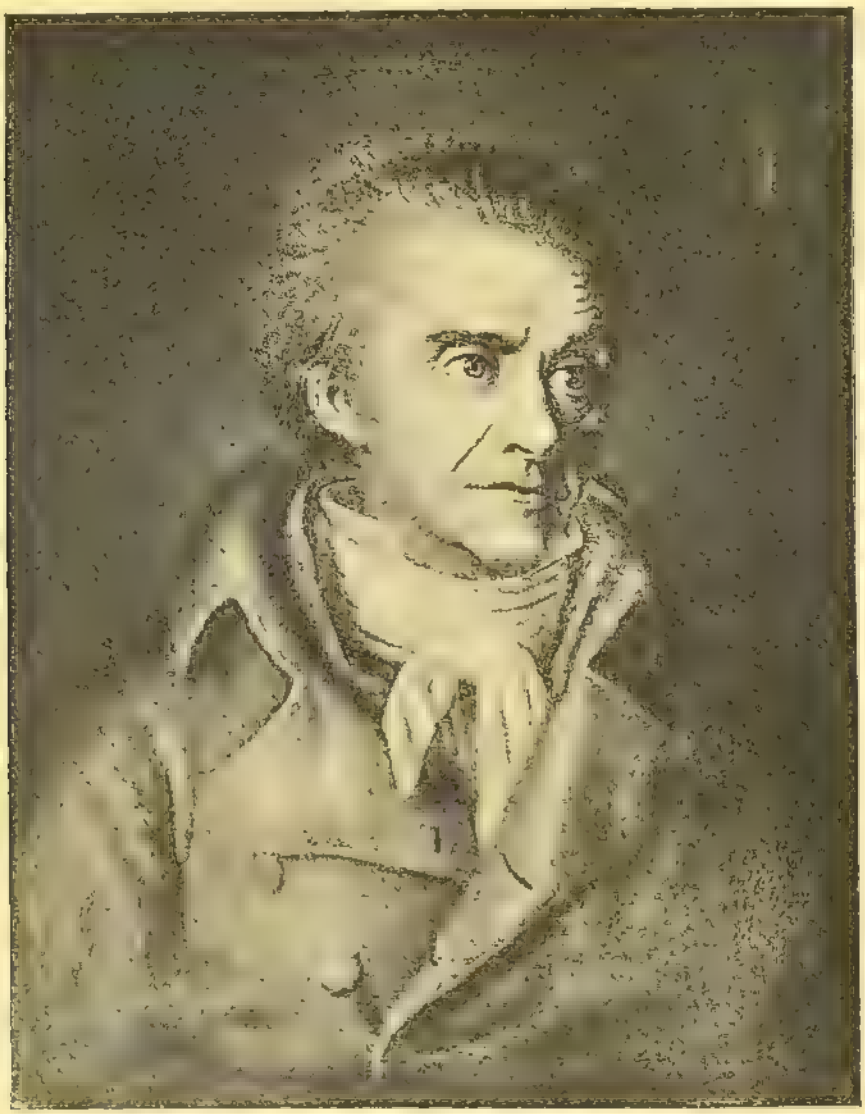
І. Г. Песталоцци—сынъ цюрихскаго врача—родился 12 янв. 1746 г. Его отецъ умеръ, когда ему было всего 5 лѣтъ. На смертномъ одрѣ отецъ обратился къ ихъ единственной служанкѣ, поступившей къ нимъ изъ деревни лишь за нѣсколько мѣсяцевъ до этого, но уже выказавшей рѣдкія качества души, со словами: «Бабели, ради Бога, не покидай моей жены. Когда я умру, она погибнетъ, а дѣти перейдутъ въ жестокія, чужія руки. Она безъ твоей помощи не будетъ въ состояніи содержать дѣтей». Бабели дала слово остаться въ семьѣ на всю жизнь и выполнила это слово.

«Почти невѣроятны были усилія, которыя употребляла Бабели», чтобы сберечь каждый крейцеръ: чтобы немного дешевле «купить корзину капусты или овощей, она по 3—4 раза ходила на рынокъ и улучала моментъ, когда торговцы начинали расходиться». Песталоцци не находитъ словъ для достойной оцѣнки этой совершенно необразованной крестьянки—ея «самопожертвованія, постоянства, осторожности и мудрости...»

Дальнѣйшія впечатлѣнія отъ народной жизни Песталоцци получилъ въ домѣ своего дѣда по отцу—сельскаго пастора, подъ руководствомъ котораго онъ началъ свое образованіе. Дѣдъ этотъ, придерживавшійся въ своей сельской школѣ отсталыхъ, «жесткихъ формъ обученія чтенію, письму и заучиванію наизусть молитвъ, библейскихъ

текстовъ и вопросовъ изъ катехизиса», держался по отношенію къ паствѣ сердечно и заботливо: онъ постоянно посѣщалъ дома прихожанъ и велъ правильныя и подробныя записи о состояніи каждаго хозяйства...

Воспитанный Бабели и матерью, также всецѣло преданной дѣтямъ, Песталоцци не получилъ мужественнаго закала и выросъ мягкимъ, добрымъ, крайне довѣрчивымъ, но не практичнымъ ребенкомъ; во



I. Г. Песталоцци.

всѣхъ дѣтскихъ играхъ онъ былъ самымъ неловкимъ и безпомощнымъ изъ сверстниковъ, за что и получилъ отъ одного изъ нихъ прозвище: «Генрихъ-чудачекъ изъ дуракова поля». Поступивъ въ одну изъ городскихъ школъ Цюриха, Песталоцци тяжело почувствовалъ разрывъ съ семьей и природой и всѣ недостатки старой школы. «Наши антипсихологическія школы,—писалъ онъ впослѣдствіи («Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей»),—въ сущности не что иное, какъ машины для уничтоженія всѣхъ результатовъ силы и опыта, пробужденныхъ въ дѣтяхъ самой природой... Представь себѣ хоть на мгновеніе весь ужасъ

этого убійства. Дѣтямъ предоставляютъ до 5-лѣтняго возраста наслаждаться природой; даютъ каждому впечатлѣнію отъ природы дѣйствовать на нихъ,—они чувствуютъ ея силу... И вдругъ природу заставляютъ исчезнуть изъ ихъ глазъ; тиранически отнимаютъ у нихъ всю привлекательность непринужденности и свободы; какъ овецъ, сбитыхъ въ кучу, бросаютъ ихъ въ какую-нибудь вонючую комнату; по цѣлымъ часамъ, днямъ, недѣлямъ, мѣсяцамъ и годамъ неумолимо держатъ ихъ на разсматриваніи жалкихъ, неинтересныхъ и однообразныхъ буквъ и на строѣ жизни, до такой степени отличномъ отъ прежняго ихъ положенія, что можно сойти съ ума». Да и учитель стараго типа, по словамъ Песталоцци, «не зналъ никакихъ другихъ школьныхъ занятій, кромѣ задаванья азбуки, чтенія и выучиванія наизусть, кромѣ пересказа заданнаго въ томъ же порядкѣ и наказанія розгой, если заданное не было выучено. Задача, какъ слѣдуетъ занять всѣхъ дѣтей, чему ихъ учить и какъ поддерживать среди нихъ порядокъ, была ему не по силамъ».

Изъ городской школы Песталоцци поступилъ въ коллегію, гдѣ былъ цѣлый рядъ хорошихъ, научно образованныхъ преподавателей и гдѣ господствовалъ духъ «просвѣщенія» и свойственнаго этой эпохѣ отвлеченнаго радикализма («фантастическаго чувства живого интереса къ усовершенствованію въ вещахъ, которыя не были достаточно усвоены, а также убѣжденіе въ способности этого добиться», какъ выражается Песталоцци). Чтеніе молодежью сочиненій Руссо и Вольтера еще усиливало это настроеніе... «Какъ только появился «Эмиль»,—говоритъ Песталоцци,—мое въ высшей степени непрактичное чувство было до энтузіазма увлечено этой, до такой же степени непрактически мечтательной книгой... Домашнее и общественное воспитаніе всего свѣта и всѣхъ сословій представлялось мнѣ въ какомъ-то искалѣченномъ видѣ, и противъ этого жалкаго состоянія его, по моему, слѣдовало искать и можно было найти универсальное цѣлебное средство въ высокихъ идеяхъ Руссо. И вновь ожившая, благодаря Руссо, идеалистически обоснованная система свободы пробудила во мнѣ фантастическое стремленіе къ болѣе широкому, плодотворному для народа кругу дѣятельности».

Подъ этими впечатлѣніями Песталоцци отказывается отъ предстоявшей ему духовной карьеры, неудачно пробуетъ заняться правовѣдѣніемъ и, наконецъ, рѣшаетъ повести на новыхъ началахъ сельское хозяйство и въ то же время искать новыхъ путей для экономической жизни и образованія народа. Пробывъ годъ рабочимъ у одного образцоваго хозяина, Песталоцци покупаетъ за дешевую цѣну пустовавшій участокъ земли (Нейгофъ) для разведенія красящаго растенія марены, строитъ на немъ домъ и черезъ нѣкоторое время открываетъ у себя (въ 1771 г.) пріютъ для бѣдныхъ дѣтей. «Съ самыхъ молодыхъ лѣтъ,—говоритъ Песталоцци,—мое сердце стремилось, какъ мощный потокъ, къ единственной цѣли—уничтожить источники горя, въ которые, какъ я видѣлъ, погруженъ былъ окружавшій меня народъ... Въ идеалѣ мечта моя охватывала земледѣліе, фабричную промышленность и торговлю»: Песталоцци хотѣлъ соединить образованіе дѣтей народа съ производствомъ трудомъ этихъ дѣтей полезныхъ продуктовъ, при-

вить систему «образованія за отработки». Дѣти должны были работать въ саду и на поляхъ, а также прясть шерсть и тѣмъ окупать свое содержаніе и получаемое ими образованіе.

Однако разсчеты Песталоцци не оправдались: трудъ дѣтей оказался плохимъ и непродуктивнымъ; домъ, затѣянный въ слишкомъ большихъ размѣрахъ, поглотилъ значительную часть того, что имѣлъ Песталоцци,—и послѣ долгой борьбы и всевозможныхъ непріятностей, причинявшихся ему и самими дѣтьми, и ихъ родственниками, онъ вынужденъ былъ закрыть пріютъ (въ 1780 г.). Песталоцци пришлось бросить дѣло, которому въ теченіе ряда лѣтъ онъ отдавалъ свою душу, благодаря которому онъ «цѣлые годы жилъ въ кругу болѣе чѣмъ 50 нищихъ дѣтей, въ бѣдности дѣлилъ съ ними кусокъ хлѣба, самъ жилъ, какъ нищій, чтобы научиться, какъ можно заставить нищихъ жить людьми»...

Почти всѣ, кто зналъ Песталоцци, отнесли его неудачу къ его собственной винѣ. Одни считали его человѣкомъ ненормальнымъ и предсказывали ему въ будущемъ домъ сумасшедшихъ; другіе смѣялись надъ его непрактичностью, говоря: «себѣ не можетъ помочь, а берется помогать народу».

Въ это трудное для Песталоцци время лишь очень немногіе люди морально поддерживали его. Прежде всего его жена, урожденная Анна Шультесъ, дочь богатаго цюрихскаго купца, вложившая въ Нейгофъ свое приданое и теперь почти все потерявшая (Песталоцци женился на ней около того времени, когда купилъ Нейгофъ). Не оставилъ Песталоцци безъ поддержки также и публицистъ Изелинъ, издававшій журналъ «Эфемериды». Наконецъ, одна женщина, Елизавета Нефъ, бывшая прежде служанкой у родственниковъ Песталоцци, узнавъ о его стѣсненномъ матеріальномъ положеніи, явилась въ Нейгофъ съ предложеніемъ своей помощи и, несмотря на сопротивленіе Песталоцци, энергично принялась за дѣло. Она быстро привела въ порядокъ весь домъ, занялась садомъ, сама исполняла полевыя работы и успѣвала еще заботиться о сынѣ Песталоцци. Эта женщина послужила Песталоцци прототипомъ его Гертруды въ романѣ «Лингардтъ и Гертруда».

Впавъ почти въ нищету, Песталоцци рѣшаетъ добывать себѣ средства литературнымъ трудомъ и въ 1780 году помѣщаетъ въ журналѣ Изелина написанные въ видѣ афоризмовъ «Вечерніе часы отшельника». Однако, это сочиненіе, въ которомъ уже содержится набросокъ программы всей его дальнѣйшей педагогической дѣятельности, прошло незамѣченнымъ...

Въ слѣдующемъ 1781 г. изъ подъ пера Песталоцци выходитъ 1-я часть его романа «Лингардтъ и Гертруда». Написанная почти случайно—по приглашенію издателя, она произвела огромное впечатлѣніе на публику. Это—народная повѣсть, «книга для народа», какъ ее назвалъ самъ Песталоцци. Въ ней, на фонѣ картины швейцарскаго крестьянскаго быта, разсказывается, какъ каменьщикъ Лингардтъ, при помощи своей умной и благородной жены Гертруды, выбивается изъ кабалы, въ какой его держалъ староста-кабатчикъ Гуммель, и создаетъ благосостояніе своей семьи, и какъ староста, напротивъ, погибаетъ жертвой своей безсовѣстной алчности.

Въ 1783 г. появилась 2-я часть романа, въ 1785 г.—3-я. въ 1787 г.—4-я. Въ этихъ частяхъ, написанныхъ уже не для крестьянъ, а для интеллигентныхъ классовъ общества, Песталоцци развиваетъ свою народно-образовательную систему, показывая, какъ идеальная, близкая къ жизни, народная школа выростаетъ изъ групповыхъ занятій со своими и чужими дѣтьми, которыя ведетъ въ вечерніе досуги Гертруда. Знанія дѣти Гертруды пріобрѣтаютъ сами изъ жизни, а Гертруда только обращаетъ ихъ вниманіе на различныя явленія и даетъ имъ объясненія. Одна изъ главъ такъ и называется: «Не искусство, не книга, а жизнь должна быть основаніемъ всякаго воспитанія и образованія». По образцу домашней школы Гертруды устраиваетъ сельскую школу приглашенный помѣщикомъ Арнеромъ отставной лейтенантъ Глюфи· пасторъ Эрнстъ согласуетъ съ домашними порядками Гертруды и педагогической системой Глюфи заботу о нравственности, а добродѣтельный феодалъ Арнеръ приводитъ дѣйствія этихъ трехъ лицъ въ семьѣ, школѣ и церкви въ такую связь съ высшими государственными дѣлами, что изъ согласнаго дѣйствія этихъ четырехъ типовъ человѣческихъ соединеній выходитъ правильное народное образованіе и облагороженная народная жизнь. Такимъ образомъ, въ «Лингардтѣ и Гертрудѣ» Песталоцци въ конкретной формѣ провелъ свою любимую мысль, что для школы, а затѣмъ и для церкви и государства образцомъ должны быть отношенія, имѣющія мѣсто между членами хорошей семьи.

Публика зачитывалась этимъ произведеніемъ... Отрывки изъ книги, помѣщенные въ календаряхъ, разнесли славу среди тѣхъ людей, которые не видали самой книги. Бернское экономическое общество прислало Песталоцци похвальный отзывъ, 50 золотыхъ дукатовъ и золотую медаль. Песталоцци получилъ рядъ приглашеній пріѣхать отъ знати разныхъ странъ и отъ владѣтельныхъ особъ (тосканскаго великаго герцога Леопольда, имп. Іосифа II).

Продолжая отъ времени до времени выпускать сочиненія по народно-образовательнымъ вопросамъ, Песталоцци начинаетъ стремиться опять попробовать свои силы на поприщѣ практической педагогики. Однако случай къ этому ему представился только въ 1798 году. Въ этомъ году французами была провозглашена единая и нераздѣльная Гельветическая республика, новая конституція которой вызвала недовольство, а затѣмъ и возстаніе въ нижнемъ Унтервальденѣ (на юго-западномъ берегу Фирвальдштетскаго озера). Французы сожгли главный городъ возставшей мѣстности Станцъ и убили многихъ изъ его жителей... Швейцарское правительство, въ виду такого бѣдствія, рѣшило устроить въ Станцѣ пріютъ для сиротъ и назначило (въ янв. 1799 г.) для завѣдыванія имъ Песталоцци. Для пріюта было отведено помѣщеніе въ старомъ монастырѣ урсулинокъ... «Въ началѣ,—пишетъ Песталоцци въ «Письмѣ о пребываніи въ Станцѣ»—я былъ принужденъ, вслѣдствіе недостатка въ постеляхъ, отсылать на ночь бѣдныхъ дѣтей домой. Всѣ они утромъ возвращались осыпанныя насѣкомыми... Многія постучили съ закорепѣлой чесоткой, многія съ проломленными головами, иныя въ лохмотьяхъ, полныхъ насѣкомыми, худыя, какъ скелеты, желтыя, съ оскаленными зубами и въ то же время со страхомъ въ гла-

захъ; у нѣкоторыхъ лбы были въ морщинахъ—признакъ недовѣрія и заботы; нѣкоторыя были наглы, съ привычками попрошайничества, льстивости и всякаго лукавства; другія подавлены бѣдствіемъ, терпѣливы, но недовѣрчивы, жестокосердны и робки... Лѣность и недѣятельность, недостатокъ въ духовномъ и физическомъ развитіи были общи всѣмъ. Изъ 10 дѣтей едва ли одинъ зналъ азбуку...» Но Песталоцци былъ твердо увѣренъ въ томъ, что «природа, среди тины грубости, одичанія и распущенности, развиваетъ роскошнѣйшіе задатки и способности, и что надо только счистить эту тину. И дѣйствительно, «прежде еще, чѣмъ весеннее солнце растопило снѣгъ на горахъ,—дѣтей нельзя было узнать...»

Песталоцци исходилъ изъ той идеи, что «хорошее воспитаніе требуетъ, чтобы глазъ матери ежедневно и ежечасно безошибочно читалъ въ глазахъ, на устахъ и на челѣ ребенка каждую перемѣну въ его душевномъ состояніи... И мои дѣти съ ранняго утра до поздней ночи ежемгнутно должны были видѣть..., что мое сердце льнетъ къ нимъ, что ихъ счастье есть мое счастье, ихъ радость—моя радость... Съ утра до вечера я былъ одинъ среди нихъ. Все хорошее для ихъ тѣла и духа шло къ нимъ изъ моихъ рукъ. Всякая помощь и поддержка въ нуждѣ, всякое наставленіе исходили отъ меня. Моя рука лежала въ ихъ рукѣ, мои глаза смотрѣли въ ихъ глаза. Мои слезы текли вмѣстѣ съ ихъ слезами, и моя улыбка слѣдовала за ихъ улыбкой. Они были внѣ міра, внѣ Станца; они были со мной, и я былъ съ ними... У меня ничего не было—ни дома, ни друзей, ни прислуги,—были только они. Когда они были здоровы, я находился среди нихъ; были они больны, я былъ около нихъ... Вечеромъ я послѣднимъ шелъ въ постель, и утромъ я первый вставалъ. И будучи уже въ постели, я все еще молился вмѣстѣ съ ними и училъ ихъ, пока они не засыпали: они сами такъ хотѣли...»

И не мудрено, что Песталоцци скоро «увидѣлъ, какъ росла въ дѣтяхъ какая-то внутренняя сила, всеобщность которой превосходила его ожиданія, и проявленія которой часто и изумляли и трогали его». Эта сила проявилась, напр., въ готовности дѣтей отказаться отъ нѣкоторыхъ удобствъ и просить объ ухудшеніи ихъ пищи,—лишь бы можно было принять въ пріютъ 20 дѣтей изъ только что сгорѣвшаго города Альтдорфа (недалеко отъ южной оконечности Фирвальдштетскаго озера). Такъ «предпосылалъ Песталоцци живое чувство каждой добродѣтели разговору о ней»; такъ же—на конкретныхъ и жизненныхъ случаяхъ—онъ развивалъ въ дѣтяхъ и религіозное чувство.

Что касается собственно книжнаго образованія, то Песталоцци «исходилъ изъ желанія соединить ученіе съ работой, учебное заведеніе съ ремесленнымъ, то и другое слить воедино». Однако, это ему не удалось, такъ какъ онъ «не былъ снабженъ ни персоналомъ, ни работами, ни необходимыми инструментами», и онъ ограничился обученіемъ дѣтей грамотѣ и письму по своему методу и отрывками изъ исторіи и географіи. Онъ «на собственно такъ называемое ученье смотрѣлъ какъ на упражненіе душевныхъ силъ и въ особенности старался, чтобы развитіе внимательности, разсудительности и памяти предшествовало развитію искусства судить и дѣлать заключенія... Его общимъ прави-

ломъ было: превосходно усвоять съ дѣтьми все, даже самое ничтожное, что они изучаютъ, и никогда не итти назадъ, не допускать ихъ забывать ни одного слова, разъ уже ими выученнаго, никогда не допускать ихъ писать хуже хоть одну букву, которую они прежде хорошо писали... Его цѣлью было настолько упростить всѣ способы обученія, чтобы каждый обыкновенный человѣкъ былъ въ состояніи безъ труда учить своихъ дѣтей».

На этомъ пути Песталоцци выработалъ рядъ полезныхъ техническихъ пріемовъ. Такъ, не имѣя помощниковъ, онъ постепенно дошелъ до той системы, которая вскорѣ получила названіе «ланкастерской» или «взаимнаго обученія». Песталоцци «сажалъ болѣе способнаго ученика между двумя менѣе способными: первый обнималъ ихъ руками» и повторялъ съ ними то, что ранѣе они слышали отъ самого Песталоцци... Необходимость заниматься со всѣми дѣтьми одному вызвала мысль разбить дѣтей на группы и —во время своихъ занятій съ одной изъ нихъ—заставлять другія рисовать, писать, работать... Старая школа не знала такихъ пріемовъ; въ ней во время занятій учителя съ однимъ ребенкомъ вся остальная масса дѣтей оставалась пассивной, только слушала, скучала и начинала шалить..., а противъ шалостей было опять только одно средство—битье... Нестройность и путаница въ отвѣтахъ цѣлаго класса или группы на предлагаемые учителемъ вопросы привела Песталоцци къ сознанію необходимости опредѣленнаго ритма, такта; громкіе и стройные общіе отвѣты въ тактъ, по счету, усиливали впечатлѣніе отъ урока, давали исходъ энергіи каждаго ученика, мѣшали разсѣянности и отвлеченію вниманія въ сторону, укореняли эстетическіе принципы мѣры, ритма, стройной гармоніи. Полное отсутствіе какихъ бы то ни было познаній у дѣтей заставило Песталоцци подолгу останавливаться на самыхъ элементарныхъ свѣдѣніяхъ, а хорошіе результаты, которыхъ онъ этимъ добился, утвердили въ немъ убѣжденіе въ благотворномъ вліяніи на духовное развитіе дѣтей такого основательнаго усвоенія элементовъ. Основнымъ же стремленіемъ Песталоцци, несомнѣнно, внушеннымъ ему Руссо, было стремленіе найти е с т е с т в е н н ы й, согласный съ природой ребенка методъ обученія. Обученіе, по Песталоцци, должно начинаться съ момента рожденія ребенка. Какъ только чувства его становятся воспріимчивыми къ впечатлѣніямъ, природа уже начинаетъ его учить. Обученіе, даваемое людьми, лишь помогаетъ этому естественному стремленію человѣка къ развитію, и потому единственный нормальный путь ученія долженъ сообразоваться съ постепеннымъ ходомъ этого развитія. Такимъ нормальнымъ путемъ будетъ тотъ, который начинаетъ съ конкретныхъ впечатлѣній и во всемъ руководится принципомъ н а г л я д н о с т и.

Въ качествѣ основного матеріала начальнаго — «элементарнаго», какъ его называлъ Песталоцци,—образованія, онъ выдвигалъ *три* элемента, потому что только эти три онъ считалъ присущими всѣмъ предметамъ: это—число, форма и названіе (т.-е. языкъ). И Песталоцци въ высшей степени детально разработалъ методы обученія этимъ элементамъ. Онъ составляетъ (въ 1803 г.) 3 книги «Очевиднаго ученія о содержаніи чиселъ», 2 книги «Азбуки очевидности или очевиднаго

ученія о содержаніи мѣръ», въ которыхъ пытается вывести элементы ариѳметики и геометріи изъ созерцанія таблицъ діаграммъ, а затѣмъ пишетъ «Книгу для матерей», гдѣ предлагаетъ матери учить ребенка рѣчи на называніи частей тѣла самого ребенка...

Всѣ эти идеи были и теоретически развиты Песталоцци въ рядѣ сочиненій, въ которыхъ онъ подвелъ итоги своего педагогическаго опыта въ Нейгофѣ и Станцѣ. Еще раньше Станца, въ 1797 г., Песталоцци издаетъ—подъ страннымъ названіемъ: «Фигуры къ моей азбукѣ или начальныя положенія моего мышленія»—собраніе басенъ общественнаго содержанія, а затѣмъ, въ томъ же году—«Изслѣдованія о ходѣ природы въ развитіи человѣческаго рода».

Страшно напряженная работа въ Станцѣ оборвалась черезъ 5 мѣсяцевъ послѣ ея начала, потому что Станцъ былъ занятъ австрійцами, и монастырь пришлось очистить для помѣщенія войскъ. Такъ кончилось геройское предпріятіе, выполненное Песталоцци въ томъ возрастѣ (ему было 53 г о д а), когда другіе уже кончаютъ свою жизненную работу; для него оно только положило н а ч а л о его славѣ, какъ педагога.

Отдохнувъ немного на водахъ въ Гурнигелѣ, Песталоцци пишетъ «Письмо о пребываніи въ Станцѣ», а затѣмъ вскорѣ получаетъ мѣсто учителя въ одной изъ школъ Бургдорфа. Такъ какъ правительственная комиссія въ мартѣ 1800 г. отозвалась съ похвалой объ успѣхахъ учениковъ Песталоцци и о его методѣ, то ему разрѣшаютъ съ осени 1800 г. открыть въ Бургдорфскомъ замкѣ частную среднюю школу съ учительской семинаріей при ней и школой для бѣдныхъ дѣтей. Песталоцци находитъ себѣ самоотверженныхъ сотрудниковъ въ лицѣ учителей Крюзи, Тоблера и Бусса; а послѣ благопріятнаго отзыва спеціальнаго правительственнаго ревизора школа объявляется государственной, и Песталоцци даютъ средства для изданія его руководствъ. Популярности школы содѣйствуетъ вышедшее въ октябрѣ 1801 г. сочиненіе Песталоцци: «Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей», привлекшее многихъ лицъ изъ Швейцаріи и Германіи къ личному посѣщенію новой школы. Вотъ какъ резюмируетъ одинъ изслѣдователь содержаніе этой книги: 1) наблюденіе (не только предметовъ, но и дѣйствій) есть основа всякаго преподаванія; 2) съ наблюденіемъ должно быть связано изученіе языка; 3) время ученія не есть время разсужденія и критики; 4) по каждому предмету преподаваніе должно начинаться съ самыхъ простыхъ элементовъ и продолжаться постепенно, сообразно съ развитіемъ ребенка, т.-е. въ психологической послѣдовательности; 5) на каждомъ пунктѣ надо останавливаться до тѣхъ поръ, пока онъ не сдѣлается полной собственностью ученика; 6) преподаваніе должно возбуждать самодѣятельность учениковъ, а не имѣть видъ догматическаго изложенія со стороны учителя; 7) индивидуальность ученика должна быть священна для учителя; 8) главная цѣль элементарнаго обученія—не пріобрѣтеніе познаній и спеціальныхъ свѣдѣній, а развитіе и укрѣпленіе духовныхъ силъ; 9) «знать» и «мочь» должны быть нераздѣльны; 10) отношенія учителя и ученика, особенно въ томъ, что касается школьной дисциплины, должны быть основаны на любви; 11) обученіе должно быть подчинено цѣлямъ воспитательнымъ.

Въ 1804 г. Швейцарское правительство, подъ вліяніемъ Наполеона, вообще не любившаго «идеологовъ» и идеалистовъ, отняло у Песталоцци Бургдорфскій замокъ и перевело институтъ въ мѣстечко Мюнхенбухзее, въ двухъ часахъ отъ Берна. Однако еще въ томъ же году Песталоцци оставляетъ это учебное заведеніе и основываетъ новое въ Ивердонѣ, на берегу Невшательскаго озера—знаменитый «Ивердонскій учительскій институтъ».

Имя Песталоцци, въ это время извѣстное уже во всей Европѣ, привлекаетъ общее вниманіе къ этому институту. Прусское правительство, задумавъ реорганизацію народнаго образованія, присылаетъ сюда своихъ стипендіатовъ для изученія методовъ Песталоцци. Институтомъ интересуются государи, между прочимъ имп. Александръ I... Однако, если взять внутреннюю сущность дѣла, то окажется, что институтъ уже съ самаго начала былъ обреченъ на гибель. Дѣло въ томъ, что для Песталоцци всегда была на первомъ планѣ воспитательно-моральная сторона дѣла; за образовательной онъ не особенно гнался. При томъ его прежнія школы въ Нейгофѣ, Станцѣ, отчасти и въ Бургдорфѣ были школами элементарными. Теперь же нужно было не обучать малолѣтнихъ дѣтей, а изъ взрослыхъ готовить учителей, а для этого требовались научныя познанія. Песталоцци самъ говоритъ, что съ 20-лѣтняго возраста онъ ничего научнаго не читалъ; его научно-философское образованіе рано остановилось. Это была натура чисто эмоціональная, сильная подъемомъ настроенія, а не обиліемъ познаній и не практической ловкостью. «Я не умѣю ни считать, ни писать,—писалъ Песталоцци,—я ничего не смыслю въ грамматикѣ, въ математикѣ и другихъ наукахъ; послѣдній изъ нашихъ ученишковъ знаетъ болѣе меня; я только о д у ш е в л я ю институтъ, а другимъ принадлежитъ осуществленіе моихъ мыслей». Такимъ образомъ, ближайшими людьми къ ученикамъ оказались учителя, а не самъ Песталоцци. Среди же этихъ учителей не оказалось личностей, хоть сколько-нибудь приближавшихся къ Песталоцци по силѣ моральнаго вліянія... Къ тому же учителя вообще были неправильно поставлены въ Ивердонскомъ институтѣ,—и это въ значительной степени по винѣ самого Песталоцци: всѣ они были завалены работой свыше силъ. Значительная часть изъ нихъ были изъ учениковъ Песталоцци по его прежнимъ школамъ, и вотъ къ этимъ-то учителямъ Песталоцци былъ особенно требователенъ. «Они должны были всецѣло посвятить себя интересамъ дѣла,—пишетъ одинъ изъ такихъ учителей, Рамзауэръ.—Они были отвѣтственны за все и за всѣхъ, должны были переносить всѣ непріятности и принимать участіе во всѣхъ домашнихъ заботахъ и тяжелыхъ работахъ. Такъ, напр., когда они не были заняты уроками, они должны были ежедневно по нѣскольку часовъ то работать въ саду, то пилить дрова, то даже топить печи, переписывать и т. д... Бывали такіе годы, когда ни одного изъ насъ нельзя было застать въ постели послѣ трехъ часовъ утра, и мы зимою и лѣтомъ работали безъ отдыха съ трехъ часовъ утра до шести пополудни». Поэтому учителя были всегда утомлены; у нихъ не было времени для подновленія и пополненія знаній, а въ послѣднихъ былъ большой недостатокъ, такъ какъ почти всѣ они были въ значительной степени самоучками. Песталоцци смотрѣлъ на

ихъ роль въ институтѣ совершенно неправильно: онъ держался того убѣжденія, что его руководство и вообще его методъ дѣлаютъ совершенно ненужными всякую личную одаренность къ преподаванію; стремясь «механизировать» обученіе, онъ думалъ, что при строгомъ исполненіи его предписаній будетъ въ состояніи преподавать самая заурядная личность. «Нельзя представить себѣ болѣе унизительнаго и жалкаго труда,—говоритъ К. ф.-Раумеръ,—чѣмъ трудъ учителя, строго придерживающагося руководствъ Песталоцци. Имъ сковывался его личный, независимый преподавательскій талантъ, отклонялось всякое свѣжее, живое, изобрѣтательное и рѣшительное движеніе ума, дѣлалось невозможнымъ всякое живое, дружеское отношеніе между учителями и учениками».

Песталоцци самъ иногда сознавалъ, что его учителя не могутъ имѣть надлежащаго воспитательнаго вліянія на учениковъ, и онъ призывалъ ихъ оказывать такое вліяніе... «Вамъ слишкомъ рано, можетъ быть, пришлось таскать камни и тяжести, и это нѣсколько уменьшило прелесть вашего юношескаго цвѣта,—говорилъ онъ имъ въ новый 1811 годъ;—но она вамъ, какъ воспитателямъ, необходима. Вамъ нужно снова возстановить ее въ себѣ... Мнѣ хотѣлось бы возложить на васъ вѣнецъ задушевности, который возвысилъ бы ваше достоинство и превратилъ бы вашу силу въ благословеніе»... Песталоцци не замѣчалъ, что эти превосходныя пожеланія его совершенно неисполнимы при томъ положеніи, въ какомъ были учителя въ Ивердонскомъ институтѣ, и что первымъ шагомъ къ исправленію дѣла должно было быть улучшеніе положенія учителей, этихъ необходимыхъ и живыхъ носителей образовательныхъ цѣнностей; но такой взглядъ былъ несовмѣстимъ съ идеей Песталоцци о «механизированіи» обученія.

Дѣло осложнилось раздорами между учителями, принявшими затяжной характеръ и много повредившими правильному ходу дѣла.

Наконецъ, вредное вліяніе имѣли и постоянныя посѣщенія института постороннимъ лицами. «Изъ сотенъ посѣтителей многіе были только любопытные и вздорные люди, часто даже круглые невѣжды, пріѣзжавшіе только потому, что такія поѣздки были м о д о ю. И вотъ, даже для такихъ личностей мы должны были прерывать классное обученіе и устраивать нѣчто въ родѣ экзамена»... Впослѣдствіи Песталоцци самъ сознался и печатно высказалъ рѣшительное осужденіе той погонѣ за внѣшнимъ успѣхомъ и извѣстностью, которой онъ въ это время увлекся, надѣясь этимъ двинуть дѣло народнаго просвѣщенія во всей Европѣ и упуская изъ-за этого самое существо своей педагогической работы.

Все это такъ подорвало престижъ Ивердонскаго института, что въ 1825 г. Песталоцци былъ вынужденъ его закрыть. Самъ онъ удалился въ то помѣстье, въ которомъ онъ 50 лѣтъ тому назадъ началъ свою филантропически-педагогическую работу, въ Нейгофъ, гдѣ теперь хозяйничалъ его внукъ. Не оставляя мечты и здѣсь открыть опять пріютъ для бѣдныхъ дѣтей, онъ вернулся къ писательской дѣятельности; здѣсь онъ составилъ свою автобіографію и послѣднее свое сочиненіе «Лебединую пѣснь», гдѣ еще разъ изложилъ свои педагогическія убѣжденія.

11 февраля 1827 г. Песталоцци скончался въ Нейгофѣ 83 лѣтъ отъ роду.

Главная заслуга Песталоцци въ области народнаго образованія состоитъ въ томъ, что онъ привлекъ къ нему всеобщее вниманіе, заинтересовалъ имъ вліятельные круги во всей Европѣ. Этому способствовали и самоотверженные педагогическіе опыты самого Песталоцци, описанные въ его сочиненіяхъ, и его настойчивая, горячая пропаганда своихъ идей, и неотразимое впечатлѣніе, производимое всей его личностью, всей его жизнью. Далеко не такъ счастливъ былъ Песталоцци въ практическомъ проведеніи и осуществленіи своихъ идей. Одинъ изъ его друзей, извѣстный Лафатеръ, остроумно сказалъ ему однажды: «Если бы я былъ правителемъ государства, я сдѣлалъ бы тебя моимъ главнымъ совѣтчикомъ по части просвѣщенія, но не далъ бы тебѣ завѣдовать самой послѣдней деревенской школой». Дѣйствительно, Песталоцци недоставало практичности, умѣнья осуществлять свои планы...

Существенными недостатками страдаютъ и собственно методико-дидактическія воззрѣнія и пріемы Песталоцци. Какъ онъ самъ разсказываетъ, ему показалось очень удачнымъ, когда его стремленія одно лицо охарактеризовало такъ: «да вы хотите механизировать обученіе»; онъ былъ убѣжденъ, что именно такова была объективная цѣль его попытокъ въ этой области. Онъ неоднократно повторялъ, что по его методамъ можетъ хорошо преподавать всякій человѣкъ съ самыми средними способностями... Это была глубокая ошибка: отличные результаты преподаванія самого Песталоцци объяснялись не столько совершенствомъ его методовъ, сколько вліяніемъ всей его личности. А какъ только методъ Песталоцци попалъ въ руки заурядныхъ людей, онъ сталъ вырождаться,—его «механизмъ» пышно расцвѣлъ на мѣсто его улетѣвшей души. Скромный Песталоцци не замѣтилъ того элемента, который онъ добавлялъ отъ себя къ своему методу, не замѣтилъ своего горячаго сердца, своей любви къ народу, къ дѣтямъ, ко всѣмъ простымъ и искреннимъ людямъ.

Далѣе, невѣрно смотрѣлъ Песталоцци и на тѣ образовательные «элементы», объ основательномъ усвоеніи которыхъ онъ такъ заботился. Прежде всего, выборъ для этой цѣли только трехъ элементовъ: формы, числа и языка — произволенъ; а основаніе такого выбора, — будто только эти три элемента общи всѣмъ вещамъ—ошибочно. Непонятно, почему бы не могли войти въ ихъ число и такіе элементы, которые «не общи» всѣмъ вещамъ,—такіе элементы познакомили бы съ многообразіемъ вещей. Кромѣ того, невѣрно, что только три этихъ элемента общи всѣмъ вещамъ: напр., все, что имѣетъ форму, имѣетъ и ц в ѣ т ъ; а слѣд., цвѣтъ есть также общее свойство вещей. Ограниченіе изученія вещей только ихъ ч и с л о м ъ, ф о р м о й и н а з в а н і я м и дѣлало чрезвычайно бѣднымъ содержаніе сообщаемыхъ свѣдѣній; къ тому же, съ требованіемъ н а г л я д н о с т и сообразовался только одинъ изъ этихъ элементовъ—форма, а это чрезвычайно суживало примѣненіе основного принципа наглядности (цвѣтъ, звукъ, вкусъ, запахъ,твердость и т. д. даютъ гораздо больше для наглядности, чѣмъ, напр., тотъ фактъ, что всякая вещь есть е д и н и ц а).

И самые эти три элемента Песталоцци конструировалъ ошибочно: онъ вездѣ выдвигалъ на первый планъ тѣ простѣйшія составныя части, которыя для живого сознанія являются продуктами высокой степени *отвлеченія* и *расчлененія* реально переживаемыхъ, цѣлостныхъ состояній. Въ области формъ онъ выдвигалъ *линіи*, въ языкѣ—отдѣльные *звуки* и всевозможные *слоги*,—тогда какъ на самомъ дѣлѣ человѣческое сознаніе исходитъ въ области формъ изъ цвѣтныхъ, окрашенныхъ пятенъ, въ области рѣчи изъ цѣлыхъ словъ и осмысленныхъ предложеній. Своей идеей объ изученіи всевозможныхъ отдѣльныхъ звуковъ и слоговъ Песталоцци настолько увлекался, что заставлялъ дѣтей заучивать массу лишенныхъ всякаго смысла, трудно произносимыхъ слоговъ, а также убѣждалъ матерей въ необходимости по нѣскольку разъ въ день и на разные лады произносить дѣтямъ ряды отдѣльныхъ звуковъ и слоговъ, даже прежде чѣмъ дѣти научатся говорить.

Между тѣмъ, несомнѣнно, что и въ области формъ, и въ области звуковъ дитя схватываетъ цѣлое прежде, чѣмъ тѣ элементы, на которые это цѣлое впослѣдствіи имъ будетъ разложено; а потому и «согласный съ природою ходъ воспитанія» долженъ итти въ такомъ же порядкѣ. Не входя по недостатку мѣста въ детали этого вопроса, мы приведемъ нѣсколько замѣчаній Г. Спенсера объ обученіи рисованію [1]).

«Что прежде всего ребенокъ пытается изобразить?» спрашиваетъ Спенсеръ. «Крупныя вещи, привлекательныя по своей окраскѣ,—тѣ, съ которыми можно соединить массу пріятныхъ представленій: человѣка, коровъ и собакъ, дома... И какой процессъ изображенія доставляетъ ему всего больше наслажденія? Раскрашиваніе... Превосходство краски надъ формой, имѣющее психологическую основу, должно быть признано съ самаго начала...» Вотъ этого какъ разъ и не учелъ въ своемъ методѣ Песталоцци [2]).

---

[1]) Спенсеръ критикуетъ здѣсь («Воспитаніе и т. д.», гл. II) изданное Обществомъ изящныхъ искусствъ руководство къ преподаванію рисованія Дж. Белля, составленное какъ разъ по методу Песталоцци и исходящее изъ «элементовъ»: линій прямыхъ и кривыхъ, горизонтальныхъ, перпендикулярныхъ и наклонныхъ, угловъ и фигуръ. «Словомъ,—говоритъ Спенсеръ,—книга эта—грамматика формы съ упражненіями. Такимъ образомъ, система, введенная въ изученіе языка и начинающая съ сухого анализа элементовъ, вошла также и въ обученіе рисованію. Мы начинаемъ съ опредѣленнаго вмѣсто неопредѣленнаго; отвлеченное предшествуетъ конкретному; научныя понятія идутъ впереди эмпирическихъ опытовъ... Порядокъ этотъ совершенно противоположенъ нормальному». Эта критика вполнѣ приложима и къ Песталоцци, для котораго рисованіе было только приложеніемъ «искусства измѣренія», основаннаго на числѣ и формѣ, который тоже начиналъ рисованіе съ линій и ихъ словесныхъ опредѣленій. Песталоцци, къ несчастію, удалось даже переубѣдить одного изъ своихъ сотрудниковъ, рисовальщика Бусса, который сначала преподавалъ рисованіе, исходя изъ красочнаго элемента, а потомъ перешелъ къ воззрѣнію Песталоцци, будто «вполнѣ правильное изображеніе предметовъ посредствомъ рисованія есть не что иное, какъ повтореніе формъ измѣренія, уже вполнѣ усвоенныхъ дѣтьми».

[2]) Однако Наторпъ въ своей «Соціальной педагогикѣ» (рус. пер. А. Громбаха, стр. 28) и въ другихъ сочиненіяхъ защищаетъ чисто интеллектуалистическій взглядъ Песталоцци по этому вопросу.

Неудачно было поставлено у Песталоцци и изученіе третьяго изъ элементовъ—языка. Вопреки своему же основному требованію «наглядности» всякаго преподаванія, Песталоцци считалъ возможнымъ и должнымъ передать, подъ формой изученія полнаго и всесторонняго смысла «словъ и названій», массу разрозненныхъ свѣдѣній, совершенно оторванныхъ отъ всякой наглядности. Справедливо говоритъ К. ф.-Раумеръ, что, «самъ себѣ противорѣча, Песталоцци приписывалъ слову магическую силу, такъ что ставилъ его болѣе или менѣе на мѣсто нагляднаго созерцанія»[1]).

До чего доходилъ Песталоцци въ этомъ вопросѣ, можно видѣть изъ слѣдующаго. Подлежащія изученію дѣтей науки онъ дѣлилъ на 1) землеописаніе, 2) исторію, 3) естествословіе, 4) естественную исторію и 5) антропологію. Каждую изъ этихъ наукъ онъ дѣлилъ на 40 отдѣловъ; затѣмъ давалъ ряды собственныхъ именъ въ алфавитномъ порядкѣ, которыя «до незабываемости» должны были выучить (т.-е., попросту говоря, «зазубрить») дѣти. Затѣмъ этотъ списокъ словъ надо было превратить въ «научный», относя (опять заучиваніемъ) каждое названіе въ ту рубрику, къ которой оно принадлежитъ. Такъ, напр., Германія дѣлится на 10 округовъ; если заучить названія округовъ по ихъ номерамъ, а потомъ взять всѣ города Германіи въ алфавитномъ порядкѣ и послѣ каждаго имени города задолбить номеръ того округа, въ которомъ онъ лежитъ (напр., Аахенъ 8, Ааленъ 3, Абенбергъ 4 и т. д.), то ребенокъ будетъ въ состояніи распредѣлить по округамъ всѣ эти города,—напр., такъ: Аахенъ находится въ вестфальскомъ округѣ, Абенбергъ—во франконскомъ и т. д.

Ясно, что такое насильственное втискиваніе въ обученіе языку совершенно инороднаго и безсвязнаго, отрывочнаго матеріала никоимъ образомъ не могло содѣйствовать развитію дѣтей,—оно приводило лишь къ пассивному заучиванію и къ безполезному обремененію памяти.

Совершенно ошибочна и та мысль Песталоцци, будто ближайшимъ, первымъ объектомъ интереса ребенка является его собственное тѣло, и что поэтому обученіе рѣчи каждая мать должна начинать съ педантическаго называнія ребенку и запоминанія послѣднимъ названій его членовъ и ихъ частей до мельчайшихъ подробностей. Между тѣмъ, на этой идеѣ построена вся «Книга для матерей» Песталоцци... И дѣйствительно, мы встрѣчаемъ въ ней такія, напр., опредѣленія, какъ «средніе узлы указательныхъ пальцевъ находятся на среднихъ сгибахъ, между задними и средними суставами этихъ пальцевъ», которыя и не ребенку трудно разгадать и которыя отмѣчены печатью чистой схоластики. Не даромъ Фихте старшій, горячій поклонникъ Песталоцци, очень отрицательно относился къ «Книгѣ для матерей».

Точно такъ же легко можетъ потерять всякое образовательное значеніе и пресловутая разработка матеріала по вопросамъ: кто? что?

---

[1]) Не имѣя возможности, по недостатку мѣста, изложить этотъ важный пунктъ въ той полнотѣ, какой онъ заслуживаетъ, мы отсылаемъ читателей ко II части «Исторіи воспитанія и ученія» К. ф.-Раумера, пер. Весселя, Спб., 1878, особ. стр. 543 и слѣд.

каковъ? кто имѣетъ? кто хочетъ? чего хочетъ? и т. д. (см., напр., «Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей»). Какъ неудачно шла иногда такая разработка матеріала у самаго Песталоцци, можно видѣть хотя бы изъ описанія ея тѣмъ же Рамзауэромъ. «Упражненія въ рѣчи,—говоритъ Рамзауэръ, — производились надъ обоями нашей классной комнаты: это были дѣйствительно упражненія въ наглядномъ созерцаніи. Обои были очень стары и во многихъ мѣстахъ прорваны; мы должны были стоять передъ ними по 2—3 часа сряду и говорить , что замѣчали относительно формы, числа, положенія и цвѣта нарисованныхъ на обояхъ фигуръ и прорванныхъ на нихъ дыръ, а затѣмъ видѣнное и замѣченное излагать въ связныхъ и все удлиняющихся предложеніяхъ».

Песталоцци обыкновенно начиналъ вопросомъ: «Мальчуганы, что вы тутъ видите?» Отвѣтъ: «Дыру на стѣнѣ. Прорѣху на стѣнѣ». Песталоцци: «Хорошо! Теперь повторяйте за мной: я вижу дыру на обояхъ; я вижу длинную дыру на обояхъ; за дырою я вижу стѣну; за длинною, узкою дырою я вижу стѣну...» Затѣмъ переходили къ фигурамъ... «Говорите за мною: я вижу фигуры на обояхъ; я вижу черныя фигуры на обояхъ; я вижу черныя круглыя фигуры на обояхъ; я вижу четыреугольную желтую фигуру на обояхъ; возлѣ четыреугольной желтой фигуры я вижу круглую черную», и т. д., и т. д. Очевидно, что такія упражненія, весьма полезныя, если ихъ продѣлать одинъ—два раза, при частомъ и неумѣренномъ повтореніи могли внушать дѣтямъ лишь скуку и чисто пассивное отношеніе къ дѣлу.

Вообще надо имѣть въ виду, что Песталоцци грѣшилъ и со своимъ требованіемъ доводить все изучаемое до полнаго усвоенія дѣтьми, до «незабываемости» (bis zur Unvergesslichkeit). Не надо забывать того, что элементы каждой изучаемой области повторяются въ теченіе всего времени ея изученія—не только тогда, какъ изучаются сами эти элементы, но и во время прохожденія всего дальнѣйшаго, въ которое эти элементы входятъ. Поэтому надо быть осторожнымъ съ требованіемъ «полнаго усвоенія» элементовъ,—его не слѣдуетъ доводить до крайности, такъ какъ иначе обученіе легко можетъ перестать давать достаточное количество новаго и потому интереснаго матеріала и станетъ вызывать скуку и отвращеніе. Быть можетъ, слѣдовало бы требованіе Песталоцци измѣнить въ томъ смыслѣ, что усвоеніе надо доводить до той степени, какая позволяетъ увѣренное дальнѣйшее движеніе впередъ.

Указанное требованіе Песталоцци получало еще болѣе опасный характеръ изъ-за его другого положенія, формулированнаго (см. выше) такъ: «время ученія не есть время разсужденія и критики». Это психологически совершенно неправильное утвержденіе; въ дѣйствительности—стоитъ посмотрѣть на дѣтей, чтобы въ этомъ убѣдиться,—всѣ умственныя способности отъ природы стремятся къ одновременному и параллельному развитію. И задача воспитанія вовсе не въ томъ, чтобы задерживать развитіе на однихъ низшихъ, чисто усвоительныхъ способностяхъ, а въ томъ, чтобы для каждой функціи найти подходящій для даннаго возраста и степени развитія матеріалъ и подходящія упражненія.

Искусственная же медлительность, излишне продолжительное,

педантическое сидѣніе на низшихъ операціяхъ должно естественно возбуждать скуку и отвращеніе къ работѣ: природа человѣка требуетъ въ каждый моментъ возможно болѣе полнаго функціонированія и достаточнаго количества *новаго* матеріала, *новыхъ* операцій, преодолѣнія все новыхъ и новыхъ трудностей.

Современная педагогика яснѣе видитъ то, чего не понялъ Песталоцци; но она же многое и взяла у него.

Какъ мы уже сказали, сила и тайна великаго вліянія Песталоцци—не столько въ созданіи этихъ техническихъ пріемовъ обученія, сколько въ великомъ урокѣ доброты, любви къ ближнимъ—къ народу, къ дѣтямъ; въ беззавѣтной готовности все отдать, отъ всего отказаться, лишь бы помочь стать «людьми» тѣмъ, кому грозитъ дикость и распущенность, а можетъ быть и порокъ и преступленіе; въ урокѣ, данномъ всей жизнью, написанномъ кровью любвеобильнаго сердца Песталоцци.

Песталоцци привлекъ всеобщее вниманіе въ Европѣ къ вопросамъ народнаго образованія. Исходя изъ идей Руссо о свободѣ и естественности воспитанія, о великомъ значеніи въ немъ природы—какъ внѣшней, такъ и духовной природы самого ребенка,—Песталоцци связалъ съ этими идеями свой культъ семьи, матери, домашняго воспитанія.

Пытаясь упростить пріемы «элементарнаго» образованія, Песталоцци хотѣлъ сдѣлать способной обучать своихъ дѣтей каждую мать семейства и «постепенно сдѣлать такимъ путемъ почти совершенно излишними первоначальныя школы», какъ онъ прямо говоритъ въ «Письмѣ о пребываніи въ Станцѣ». Однако, на самомъ дѣлѣ, Песталоцци какъ разъ создалъ рядъ педагогическихъ пріемовъ, которыми воспользовалась начальная школа XIX вѣка; онъ не только не сдѣлалъ эту школу «почти совершенно излишней», а напротивъ, далъ ей въ высшей степени могущественный толчокъ. Руссо -со своими мыслями о воспитаніи, согласномъ съ природою,—не могъ найти своему плану воспитанія мѣста въ окружающемъ обществѣ: Эмиля ему пришлось удалить отъ людей, перенести въ уединеніе, воспитывать одного—безъ сверстниковъ... Песталоцци показалъ, что, исходя изъ тѣхъ же въ сущности принциповъ, можно и должно организовать *общественное* воспитаніе, использовавъ для этой цѣли прежде всего семью и таящіяся въ ней великія, не понимаемыя людьми силы, а затѣмъ возможно упростивъ и разработавъ методы обученія.

Въ этомъ—на ряду съ неумирающимъ образомъ самой личности Песталоцци—его право на мѣсто въ ряду педагогическихъ классиковъ... И когда раздавленная въ 1806 г. Наполеономъ Пруссія поставила на очередь полную реформу своего общественнаго быта, она въ лицѣ І. Г. Фихте за новымъ типомъ народнаго образованія обратилась къ Песталоцци. «Рѣчи къ нѣмецкому народу» Фихте (1808 г.) «произвели на меня, -говоритъ К. ф.-Раумеръ,—величайшее впечатлѣніе. Окруженный французами, онъ храбро высказывалъ своимъ берлинскимъ слушателямъ, какими путями они могутъ свергнуть иго французовъ, снова поднять умственный и нравственный уровень нѣмецкаго народа и всесторонне развить и укрѣпить его...Спасеніе народа, по его словамъ, зависитъ отъ принятія лучшей системы образованія,

отъ введенія національнаго воспитанія нѣмцевъ (Nationalerziehung der Deutschen)... И на собственный вопросъ: какой же изъ новыхъ системъ воспитанія должно держаться?—Фихте отвѣчалъ: должно избрать тотъ методъ образованія, который изобрѣтенъ Г. Песталоцци и ведется уже съ успѣхомъ подъ его руководствомъ». И прусское правительство, какъ извѣстно, вняло этому голосу великаго патріота-народника.

ЛИТЕРАТУРА: 1) I. H. Pestalozzi. Sammelte Schriften. 15 B de. 1819 1826. 3 Aufl.; 2) І. Г. Песталоцци. Избранныя педагогическія сочиненія (въ серіи «Педагогическая библіотека», изд. К. Тихомировымъ), 2-е изд. М. 1899 г.; I и II томы -романъ «Лингардтъ и Гертруда» (предпослана статья переводчика В. Смирнова: «Очеркъ жизни и дѣятельности Г. Песталоцци»), III томъ—Письмо Песталоцци о пребываніи въ Станцѣ, Какъ Гертруда учитъ своихъ дѣтей, Взгляды и опыты, касающіеся идеи элементарнаго образованія, Лебединая пѣснь Песталоцци; 3) есть нѣсколько старыхъ переводовъ сочиненій Песталоцци; таковы: «Книга для матерей или способъ учить дитя наблюдать и говорить», ч. I, Спб., 1806; «Очевиднаго ученія о содержаніи чиселъ книги I, II и III», Спб. 1806; «Азбука очевидности или очевидное ученіе о содержаніи мѣръ», Спб., 1806; 4) В. Надлеръ. Лингардъ и Гертруда, сочиненіе Песталоцци. (Ж. М. Нар. Пр., 1861 г., ч. 110 и 111); 5) Я. В. Абрамовъ. Песталоцци, его жизнь и педагогическая дѣятельность (въ «Біографич. библіотекѣ» Ф. Павленкова) Спб., 1892; 6) А. Поповъ. Педагогическія идеи Г. Песталоцци и ихъ воспитательно-образовательное значеніе, Казань, 1897; 7) Г. Коменіе. Песталоцци и элементарное воспитаніе, Спб., 1904; 8) К. ф.-Раумеръ Исторія воспитанія и ученія и т. д., Спб., 1877, т. II; 9) К. Шмидтъ. Исторія педагогики, М. 1881, т. IV, ч. 2; 10) Gundert., I. H. Pestalozzi (въ Geschichte der Erziehung etc., von K. A. Schmid, IV B., II Abt., 2 Lief.); 11) Th. Ziegler. Geschichte der Pädagogik (въ Handbuch'ѣ Baumeister'a); 12) О. Вильманъ. Дидактика какъ теорія образованія и т. д., т. I: Историческіе типы образованія, М. 1904.—Литература о Песталоцци очень велика (см. перечень важнѣйшаго передъ статьей Gundert'a въ Geschichte der Erziehung Schmid'a); въ Der Versuch einer Zusammenstellung der Schriften von und über Pestalozzi A. Israel'я (Zschopau. 1894) имѣется 669 номеровъ.

Іоганнъ Фридрихъ Гербартъ и его школа.

Песталоцци острымъ умомъ и, еще болѣе, горячимъ сердцемъ предвосхитилъ и испыталъ на практикѣ тѣ великія простыя истины обученія, которыми и до сихъ поръ живетъ народная школа.'

Но геніальной педагогической чуткости Песталоцци недоставало систематичности и теоретической основы,—поэтому онъ былъ и всегда останется д у ш о й педагогики. Г л а в о й ея всѣ изслѣдователи исторіи воспитанія согласно признаютъ Гербарта, который сдѣлалъ первую серьезную попытку обосновать н а у к у воспитанія и осмыслить педагогическій эмпиризмъ Песталоцци научными воззрѣніями своей философіи и психологіи. Поэтому одинъ изъ глубокихъ истолкователей и тонкихъ цѣнителей Гербарта—д-ръ Генчъ—рекомендуетъ проникнуться д у х о м ъ П е с т а л о ц ц и тѣмъ изъ современныхъ педагоговъ кого привлекаетъ соціальная сторона школы и обученія, и отсылаетъ къ т е о р і и педагогическаго искусства Г е р б а р т а для практической работы въ отдѣльныхъ случаяхъ и съ отдѣльными лицами. Такая научно-организаторская роль Гербарта дала ему заслуженное право считаться лучшимъ философомъ среди педагоговъ и, еще болѣе, лучшимъ педагогомъ среди философовъ. Это не помѣшало однако тому обстоятельству, что изучать Гербарта въ подлинникѣ, а не въ изложеніяхъ его послѣдователей, и съ тщательнымъ интересомъ стали лишь къ концу XIX и въ началѣ XX вѣка, т.-е. спустя почти 100 лѣтъ послѣ выхода въ свѣтъ его педагогическихъ работъ. Причины этому были двоякаго характера: общія и частныя.

Съ одной стороны, его лучшая книга «Общая педагогика» появилась въ 1806 г., когда нѣмцы, разбитые Наполеономъ при Іенѣ, переживали время національнаго траура и, отвлеченные послѣдующими событіями, не могли посвятить должнаго вниманія вопросамъ, затрагиваемымъ въ ней. Первая половина XIX вѣка, за исключеніемъ кратковременныхъ просвѣтовъ, вообще не была подходящимъ временемъ для созидательной работы въ области школьной практики. Усложнившаяся борьба за матеріальное существованіе искала въ это время преимущественно м а т е р і а л ь н ы х ъ орудій для своего осуществленія. Но уже на склонѣ этого вѣка пораженіе французовъ нѣмцами было учтено не только Франціей и Германіей, но даже Англіей, въ томъ смыслѣ, что побѣдителемъ является собственно превосходство общаго состоянія нѣмецкаго народнаго образованія. Седанская катастрофа послу-

жила, такимъ образомъ, хотя и внѣшнимъ, но сильнымъ толчкомъ, который направилъ заботы правительствъ на развитіе народнаго образованія въ самыхъ широкихъ размѣрахъ. И конкуренція между государствами измѣнила свой исключительно матеріальный характеръ: она перешла въ духовную область школы и образованія. Этотъ явно обозначившійся интересъ правительствъ къ школѣ былъ поддержанъ со стороны народныхъ массъ и науки.

I. Ф. Гербартъ.

Раскрѣпощенные и раскрѣпощаемые въ теченіе XIX вѣка элементы стали предъявлять просвѣтительные запросы и заставили народную школу развиваться усиленнымъ темпомъ. Наконецъ, начиная съ Фехнера и половины XIX вѣка, затѣмъ съ успѣхами біологіи, развитіемъ физіологіи и открытіемъ центровъ въ корѣ большого головного мозга,— психологія не только стала самостоятельной наукой, но и выдѣлила спеціальную вѣтвь —изученіе дѣтской души. Это не могло не оживить самымъ плодотворнымъ образомъ вопросовъ теоріи воспитанія и обученія Такой все усиливающійся интересъ къ школѣ перешелъ и въ XX вѣкъ. Онъ получилъ въ наслѣдство неразрѣшенной важную проблему народнаго воспитанія, которой суждено, повидимому, дѣйствительно стать основной для новаго вѣка. Его уже и поспѣшили окрестить «вѣкомъ ребенка». Такое оживленіе въ школьномъ дѣлѣ привело къ усиленному изученію Песталоцци и особенно Гербарта, который до сихъ поръ незамѣнимъ въ тѣхъ случаяхъ, когда предъ учителемъ встаетъ задача, к а к ъ передать свои знанія другимъ.

Вызванный къ жизни гербартіанскій вопросъ и до сихъ поръ [1]) не рѣшенъ: увлеченіе Гербартомъ и ликующіе клики «осанна» не разъ смѣнялись рѣзкими «распни его» и, наоборотъ, вмѣсто недавняго «los von Herbart», въ послѣдній годъ настойчиво слышится [2])—«zurück zu Herbart! (назадъ къ Гербарту).

Таковы о б щ і я причины, отдалившія время внимательнаго изученія Гербарта и тщательнаго изданія его сочиненій.

Ч а с т н ы я причины лежатъ въ характерѣ самихъ произведеній этого педагога. Они предполагаютъ въ читателѣ такія предварительныя познанія, которыми не многіе обладаютъ: «Общая педагогика», напримѣръ, требуетъ знакомства съ философіей и психологіей Гербарта. Трудность терминологіи и сжатый стиль, наконецъ, манера Гербарта мыслить отвлеченно, безъ конкретныхъ примѣровъ и практическихъ примѣненій даютъ возможность лишь съ трудомъ правильно понимать его мысль и порождаютъ преувеличенное утвержденіе о томъ, будто для овладѣнія источникомъ мудрости, кроющейся въ его сочиненіяхъ, необходимъ «Моисеевъ посохъ работы ума». Вотъ почему до самаго послѣдняго времени, а многіе и теперь довольствуются изученіемъ работъ у ч е н и к о в ъ Гербарта. Это обстоятельство много повредило правильному взгляду на Гербарта, такъ какъ популяризаторы его ученія, держась въ слѣпомъ усердіи буквы, исказили систему своего учителя, обративъ ее въ закостенѣлую, бездушную и механическую трафаретность. Необходимость комментированія Гербарта, съ одной стороны, и искаженіе ученія Гербарта его учениками, съ другой,—даетъ въ наше время нѣкоторымъ педагогамъ право примѣнить къ Гербарту и его системѣ эпиграммы Ш т р а у с а на Гегеля и Шлейермахера: 1) Его (Гегеля) с и с т е м а были умнѣе, чѣмъ онъ самъ; въ этомъ причина, почему его ученики объясняли учителя лучше, чѣмъ онъ самъ понималъ: 2) О н ъ (Шлейермахеръ) былъ умнѣе, чѣмъ его система: въ этомъ причина, почему его ученики, не обладая spiritus'омъ учителя, представляютъ столь жалкую фигуру.

Какъ бы то ни было, несомнѣнно одно: та борьба вокругъ идей Гербарта, которая идетъ въ Германіи два послѣднія десятилѣтія, часто направляется не по адресу, и пламенные мечи должны бы обратиться вмѣсто Гербарта противъ узкихъ учениковъ его.

Въ этомъ смыслѣ характерно выступленіе д-ра Генча, который отстаиваетъ истиннаго Гербарта какъ отъ нападокъ в р а г о в ъ, такъ и отъ невѣрнаго пониманія д р у з е й [3]). Скептическое отношеніе къ Гербарту, какъ выясняется, часто основывалось на незнаніи его ученія, въ которомъ теперь находятъ отвѣты и указанія на вопросы современности. Такъ, Гоклеръ [4]) доказываетъ, что эволюціонизмъ

---

[1]) См., напр., докладъ Германа Г а а з е 1909 г. въ Лейпцигскомъ собраніи гербартіанцевъ—Der ursprüngliche Sinn der Lehre von den Stufen des Unterrichts. 1910.

[2]) G. B u d d e, Actuelle padagogische Reformfragen, 13. 1910.

[3]) Dr. K. G a n t s c h, Herbarts pädagogische Kunst und von pädagogischer Kunst überhaupt. Ein Beitrag zum Kampf um Herbart. 1907.

[4]) Ludwig G o c k l e r, Evolutionismus und Erziehungslehre, Ein Beitrag zur Studium d. Pädagogik Herbarts. 1897.

совмѣстимъ съ гербартовской педагогикой. Дитерихъ въ своемъ интересномъ изслѣдованіи [1]) пытается освѣтить мысли Гербарта съ точки зрѣнія боевыхъ педагогическихъ теченій нашего времени и приходитъ къ выводу, что въ гербартіанствѣ кроются начала индивидуалистическаго, соціальнаго, эстетическо-религіознаго и другихъ современныхъ движеній въ школьной практикѣ. Параллельно съ усилившейся теоретической разработкой педагогики Гербарта шло дѣятельное приспособленіе ея положеній къ школьной практикѣ. Въ этомъ отношеніи гербартіанская система оказалась весьма дѣятельнымъ ферментомъ въ разработкѣ дидактическихъ проблемъ и нашла себѣ сторонниковъ въ лицѣ многихъ выдающихся ученыхъ и практическихъ дѣятелей за предѣлами Германіи.

Во Франціи, начиная съ 1882 года, когда появилась статья въ Бюиссоновскомъ [2]) педагогическомъ словарѣ, надъ Гербартомъ работали Пэплошъ [3]), его критикъ (Revue pédagogique 1894, t. II, 455), Моксіонъ [4]) (профес. университета Пуатье), Chabot [5]) (профес. въ Ліонѣ) и Дюркэмъ (Durkhiim, Сорбонна). Въ Швейцаріи—Дюкотэръ (Ducotterd, профес. въ Фрибургѣ), Дагэ (Daquet, проф. въ Нейшательѣ), Кезэнъ (Quayzin), Ге [6]) (профес. въ Лозаннѣ) и отчасти Ферстеръ (проф. въ Цюрихѣ), на книгу котораго о воспитаніи [7]) повліяли и идеи Гербарта.

Интересъ къ доктринѣ воспитывающаго обученія въ Италіи замѣчается съ 1886 года и связанъ съ именами проф. Форнелли, Торнелли и Аллъево.

Въ 1900 г. вышла обстоятельная книга проф. римскаго университета Л. Кредаро [8]), выдержавшая 3 изданія. Въ предисловіи къ 3-му изданію авторъ констатируетъ тотъ фактъ, что педагогика Гербарта начинаетъ пониматься и находитъ примѣненіе на его родинѣ. Италія,—замѣчаетъ онъ,—пріобщилась къ тому знаменательному явленію, которое характеризируетъ нынѣ исторію просвѣщенія передовыхъ націй: интересъ къ педагогическимъ вопросамъ и работамъ начинаетъ переходить отъ начальныхъ учителей къ учителямъ и директорамъ средней школы. На этомъ пути къ изученію педагогическихъ принциповъ лучшимъ руководителемъ можетъ быть Гербартъ, который «идетъ впередъ непрерывнымъ и торжествующимъ шагомъ у всѣхъ націй и можетъ дать молодому итальянскому движенію новую и надежную опору». Распространившись и на юго-славянскія земли [9]), Австрію,

---

[1]) P. Dieterіng, Die Herbartsche Pädagogik vom Standpunkte moderner Erziehungs-Bestrebungen gewürdigt. 1908.

[2]) Buisson, Dictionnaire de Pédagogie. Подробно изложена вся литература о Гербартѣ во Франціи въ статьѣ «Herbart en France» L. Gockler. 1905.

[3]) Pinloche, Herbart, Principales oeuvres pédagogiques, 1894. (кратко изложена по-русски въ Р. Мысли 1901 г. № 10).

[4]) Mauxion, L'éducation par l'instruction, 1901.

[5]) Revue des livres de pédagogie, 1901 и сл., изд. Chabot.

[6]) F. Guex, Histoire de l'instruction et de l'éducation, 1906, 383—444.

[7]) Школа и характеръ. М. 1910.

[8]) L. Credaro, La pedagogia di Herbart, III ediz. 1909.

[9]) Статья А. Музыченка въ Журн. М. П. Пр. 1908, № 4, 404, 407.

Скандинавію и Голландію [1]), гербартіанство было переброшено черезъ море и океанъ и стало разрабатываться въ Англіи, а особенно въ Америкѣ, гдѣ сильно повліяло на методы преподаванія и, въ своеобразной американской обработкѣ, дало прекрасные результаты. Съ этимъ движеніемъ связаны въ Англіи имена проф. Седлера и Финдли (Findlay), а въ Америкѣ—Де-Гармо [2]) Брауна, Макъ-Мёри [3]), отчасти Бётлера и др.

Но главной базой гербартіанства служитъ Германія, и именно Іенская каѳедра педагогики, занимаемая проф. В. Рейномъ, съ педагогическимъ при ней семинаромъ и практической школой для упражненій студентовъ. Поэтому въ школахъ Іены, затѣмъ Мейнингена, Темара, Веймара и Эйзенаха можно на дѣлѣ видѣть успѣхи и современное примѣненіе гербартовскихъ положеній относительно учебнаго плана, концентраціи и методической обработки новаго матеріала, полная картина которыхъ нашла себѣ ясное изложеніе, снабженное рядомъ практическихъ уроковъ-конспектовъ, въ двухъ главныхъ трудахъ проф. Рейна [4]).

Такова краткая исторія роста интереса къ Гербарту и картина современнаго распространенія его идей,—картина, которая необходима для яснаго представленія о томъ, что этотъ лучшій среди философовъ педагогъ принадлежитъ не столько исторіи, сколько нашимъ днямъ и можетъ служить хорошей школой для ищущаго учителя.

Родился Іоганнъ Фридрихъ Гербартъ 4-го мая 1776 года, въ нѣмецкомъ городѣ Ольденбургѣ, гдѣ ему поставленъ черезъ 100 лѣтъ памятникъ. Въ годы ученія на него имѣла вліяніе точная въ установленіи основныхъ понятій философія Вольфа и Фихте, лекціи котораго онъ слушалъ въ Іенѣ. Изъ другихъ философовъ на Гербарта оказали вліяніе Кантъ и Лейбницъ. По окончаніи университета онъ отправился въ Швейцарію (1797 г.) и взялъ мѣсто домашняго учителя у Штейгера въ Интерлакенѣ. Здѣсь онъ впервые сталъ вдумываться въ вопросы воспитанія, результатомъ чего явились его педагогическіе отчеты отцу порученныхъ ему дѣтей. Въ Швейцаріи же онъ познакомился съ Песталоцци, идеи и личность котораго оставили въ Гербартѣ глубокій слѣдъ. Разставшись съ семьей Штейгера, Гербартъ переѣхалъ въ Бременъ въ домъ своего пріятеля Шмидта, гдѣ въ теченіе трехъ лѣтъ продолжалъ заниматься философскими и педагогическими вопросами. Защитивъ въ 1802 году докторскую диссертацію въ Геттингенскомъ унив-тѣ, онъ сталъ читать тамъ лекціи въ качествѣ привать-доцента. Отсюда онъ былъ приглашенъ въ 1809 г. занять каѳедру философіи, освободившуюся послѣ Канта, въ Кенигсбергѣ. Здѣсь имъ былъ основанъ педагогическій семинаръ съ небольшой опытной школой и велись конференціи, на которыхъ разсматривались и дебатировались случаи практическаго примѣненія теоріи воспитанія и обученія. Съ уходомъ

---

[1]) Guex, Op. cit., 383.

[2]) De-Garmo, Herbart and the Herbartians, 1896.

[3]) Mac-Murry, The elements of general method based on the principles of Herbart, 1892.

[4]) W. Rein, Pädagogik in system. Darstellung, I—II. Особенно: W. Rien, A. Pickel, E. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, I—VIII.

Гербарта въ 1833 году обратно въ Геттингенъ, семинаръ прекратилъ свое существованіе, возродившись позже въ мѣстахъ дѣятельности послѣдователей Гербарта: у Штоя въ Іенѣ (1843) и у Циллера въ Лейпцигѣ (1862).

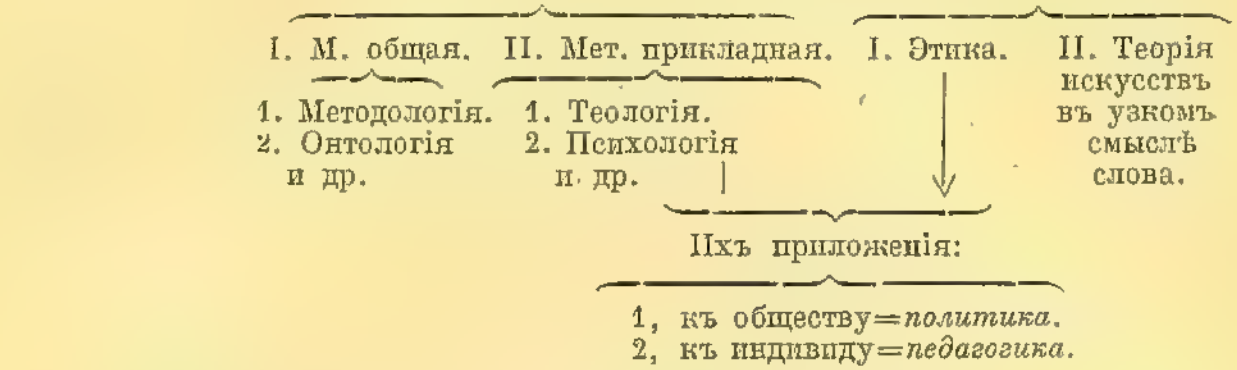
Умеръ Гербартъ 14 авг. 1841 г.

Съ воспитаніемъ Гербартъ тѣсно связывалъ представленіе о непрестанномъ движеніи человѣчества впередъ: «безъ надежды на юношество человѣкомъ овладѣлъ бы леденящій ужасъ при мысли, что міръ останется навѣки такимъ, каковъ онъ есть». Однако искусство нарушать міръ дѣтской души, привязывать ее узами довѣрія и любви для того чтобы, по желанію, подавлять и возбуждать порывы и колебать ее прежде времени,—такое искусство было бы самымъ ненавистнымъ изъ всѣхъ дурныхъ искусствъ, если бы оно не ставило себѣ высокой цѣли, которая можетъ послужить къ оправданію подобныхъ средствъ именно въ глазахъ того, со стороны кого можно бы было бояться упрековъ. Столь сложная и великая цѣль требуетъ отъ воспитателя умѣнія ясно читать въ душѣ воспитанника, т.-е. чуткости и отзывчивости. Такъ какъ это качество педагога слабѣетъ съ годами, то воспитаніе дѣтей должно поручать по преимуществу молодымъ людямъ. Кромѣ энтузіазма и чуткости учитель долженъ обладать соотвѣтствующей подготовкой: глубокими знаніями и широкимъ образованіемъ. Эта широта необходима ему для того, чтобы не упускать изъ вниманія взаимной связи наукъ, чтобы «разсматривать ближайшія явленія, какъ части мірового цѣлаго», т.-е. для выработки связнаго міросозерцанія. Требованіе философской спайки, философскаго образованія для учителя—характерно во взглядахъ Гербарта и вытекаетъ еще изъ слѣдующихъ соображеній. Полагая глубокія познанія необходимыми для передачи ихъ другимъ, онъ вмѣняетъ учителю въ обязанность обладать педагогикой для себя лично. Для педагогики же опять-таки необходима философія. Нигдѣ не нужны въ такой степени широкіе философскіе взгляды, какъ въ педагогикѣ, гдѣ будничная работа и случайный индивидуальный опытъ такъ легко ведутъ къ узости кругозора воспитателей. Къ тому же большинство изъ воспитателей приступая къ своему дѣлу, совершенно не позаботилось о томъ, чтобы пріобрѣсти собственную точку зрѣнія: она возникаетъ у нихъ мало-по-малу во время работы. А между тѣмъ одна практика ведетъ къ рутинѣ. Учитель долженъ подготовиться къ искусству посредствомъ теоріи, науки (философіи). Для полной законченности педагога, какъ онъ рисуется въ представленіи Гербарта, у всякаго хорошаго теоретика между теоріей и практикой долженъ непроизвольно появиться средній членъ—извѣстный тактъ. Наконецъ, философія нужна всякому воспитателю еще и потому, что педагогика, какъ наука, занимаетъ у Гербарта опредѣленное мѣсто въ философской системѣ и понятна поэтому лишь въ связи со всей системой, которую можно представить въ слѣдующей наглядной схемѣ [1]):

---

[1]) L. Gockler, La pédagogie de Herbart, 1905, 113.

Ф и л о с о ф і я:



Изъ схемы видно, что Гербартъ строитъ научную педагогику на основѣ двухъ [1]) дисциплинъ: психологіи и этики. Этика способствуетъ выработкѣ цѣли, къ которой должно вести правильное воспитаніе; психологія указываетъ с р е д с т в а, которыми скорѣе и легче всего можно достигнуть этой ц ѣ л и.

Поэтому нѣкоторыя стороны Гербартовской этики и психологіи необходимо знать для яснаго пониманія его педагогики.

Э т и к а и эстетика въ узкомъ смыслѣ слова являются частями эстетики въ широкомъ пониманіи, т.-е. ученія о нравственно-прекрасномъ и прекрасномъ въ искусствѣ. Идеально нравственная личность сообразуетъ всѣ свои дѣйствія съ требованіями пяти нравственныхъ идей, приближеніе къ которымъ мы испытываемъ какъ красоту воли, нравственную красоту. Первая идея—в н у т р е н н я я с в о б о д а. Внутренне-свободнымъ является тотъ, чьи желанія не встрѣчаютъ въ немъ самомъ неодобренія, тотъ, кому нравятся его собственные поступки, такъ какъ между его разсудкомъ и волей нѣтъ противорѣчія и внутренней борьбы. Воля такого человѣка находится въ соотвѣтствіи съ его сужденіемъ. Человѣкъ, которому кажется негоднымъ и недостойнымъ то, что онъ дѣлаетъ,—внутренне рабъ. Вторая идея—с о в е р ш е н с т в о [2]). Она предполагаетъ: энергію воли, разнообразіе желаній и согласованность, организованность усилій, т.-е. максимальную полноту жизни. Третья идея—б л а г о р а с п о л о ж е н і е, когда человѣкъ безкорыстно и самоотверженно старается доставить благо другимъ лицамъ. Четвертая идея—п р а в о. Всякій конфликтъ между волями двухъ людей—тягостенъ. Онъ долженъ быть устраненъ путемъ добровольнаго соглашенія, устанавливающаго нормы для дальнѣйшаго поведенія обѣихъ волъ. Такой договоръ не долженъ быть нарушаемъ, такъ какъ это снова привело бы къ кон-

[1]) Критическія поправки къ такому взгляду и современное положеніе вопроса см. П. Н а т о р п ъ, Философія какъ основа педагогики и А. М у з ы ч е н к о, Эстетика, какъ основа педагогики, Ж. М. Н. Пр. 1910. Замѣчанія на книгу Наторпа «Philosophie und Pädagogik» см. въ Deutsche Schule 1910, № 10, 609—615.

[2]) Изъ статьи, составленной по Mauxion'y. Русская Мысль, 1901, № 10, 125, 126.

фликту. Пятая идея -справедливость. Если какая-либо личность наноситъ другой ущербъ или, напротивъ, оказываетъ услугу, то это порождаетъ нарушеніе гармоніи воли и должно вызвать соотвѣтствующее отвѣтное дѣйствіе.

Эти пять идей въ примѣненіи къ большимъ общественнымъ группамъ даютъ производныя идеи. На идеѣ справедливости основывается уголовное право, система вознагражденій. «Общество должно вознаграждать каждаго члена соразмѣрно его трудамъ и заслугамъ. Равнымъ образомъ и каждая личность за блага, получаемыя ею отъ общества, должна воздавать ему добросовѣстнымъ трудомъ. Общество, нарушающее первое право, несправедливо. Личности, нарушающія втрое право—паразиты». На идеѣ права строится гражданское право, правовая система, регулирующая взаимоотношенія гражданъ не путемъ принужденія, а путемъ договоровъ.

На идеѣ благорасположенія строится система управленія. На идеѣ совершенства строится культурная система съ ея наукой, искусствомъ, техникой и педагогикой. Наконецъ, если мы вообразимъ себѣ общество, въ которомъ высоко-культурные люди живутъ, подчиняясь заботливому и безкорыстному управленію, соблюдая лишь тѣ обязательства, которыя ими добровольно взяты на себя, общество, въ которомъ распредѣленіе благъ совершается по заслугамъ, то въ немъ осуществился и идеалъ внутренней свободы, такъ какъ должное и естественно необходимое будетъ совпадать съ естественнымъ чувствомъ его согражданъ.

Относительно психологіи Гербарта необходимо предварительно замѣтить, что она, какъ теперь выяснено [1]), не вездѣ была основой для его педагогики и не всегда согласуется съ послѣдней. Ученики его еще менѣе считались съ психологіей учителя, разрабатывая преимущественно его педагогическое ученіе.

Душа, по Гербарту, сама по себѣ, есть простая недѣлимая сущность, и первоначально не имѣетъ ни представленій, ни чувствъ, ни желаній. Она —tabula rasa въ самомъ абсолютномъ смыслѣ: ничего не знаетъ ни о себѣ самой, ни о внѣшнемъ мірѣ. Но въ тѣлѣ она уже становится индивидуальной душой, испытывая впечатлѣнія, получаемыя черезъ тѣло. Отсюда образуются въ ней извѣстныя представленія, чувства и желанія. При этомъ душа сопротивляется этимъ впечатлѣніямъ отъ различныхъ реальностей, и такія сопротивленія души являются состояніями сознанія. Всѣ воспріятія сохраняются въ сознаніи человѣка въ видѣ представленій. Всякое новое представленіе, прежде чѣмъ попасть въ поле сознанія, «достичь порога сознанія», борется съ другими представленіями за преобладаніе. Болѣе сильное подавляетъ, угнетаетъ противорѣчащее ему слабое и вытѣсняетъ послѣднее ниже порога сознанія. Однако, вытѣсненное не перестаетъ все время стремиться обратно, и это можетъ ему удаться при наличности такъ-называемыхъ «вспомогательныхъ» представленій, т.-е. такихъ сходныхъ въ какомъ-либо отношеніи съ вытѣсненнымъ,

---

[1]) Stössel, Darstellung, Kritik und pädag. Bedeutung der Herbartischen Psychologie 1907, 168, 227.

которыя вновь вызываютъ и закрѣпляютъ въ полѣ сознанія угнетенныя раньше представленія. Такимъ образомъ, представленія проходятъ въ сознаніи смѣняющейся и непрерывной вереницей, но ни одно изъ нихъ не пропадаетъ безслѣдно: всякое оказываетъ извѣстное воздѣйствіе на ходъ душевной жизни и лишь ждетъ благопріятныхъ условій, чтобы в н о в ь выплыть изъ области безсознательнаго. Такова основа репродукціи представленій.

Описанное «движеніе представленій» осуществляется въ предѣлахъ двухъ крайнихъ точекъ: п о л н а г о у г н е т е н і я представленія реальностями, ему противорѣчащими, и состоянія его п о л н о й я с н о с т и. Условія равновѣсія представленій и ихъ движенія—статику и механику духа, какъ выражается Гербартъ, заимствуя термины изъ аналогичной теоріи законовъ движенія физическихъ тѣлъ, т.-е. силу борющихся представленій, потерю въ силѣ, быстроту движеній—все это Гербартъ пытался измѣрить съ помощью дифференціальнаго и интегральнаго счисленія.

Непроизвольная дѣятельность души, которая способствуетъ тому, что новыя представленія ставятся въ связь съ родственными имъ прежними, находящимися въ полѣ сознанія или ниже его порога,—называется апперцепціей. Такимъ образомъ, по Гербарту, вся жизнь духа, до высшихъ концепцій искусства и науки, объясняется работой закономѣрнаго механизма, въ основѣ котораго лежатъ исключительно п р е д с т а в л е н і я.

Для врожденныхъ идей въ этомъ механизмѣ нѣтъ мѣста. Не существуетъ и душевныхъ способностей, какъ самостоятельныхъ психическихъ функцій. Думать иначе—все равно, что объяснять молнію и бурю гнѣвомъ Юпитера и вмѣшательствомъ Нептуна.

Ч у в с т в а, ж е л а н і я и с т р е м л е н і я—внѣ представленій ничто: они представляютъ изъ себя лишь извѣстную модификацію наличныхъ представленій, находятъ свое обоснованіе въ механизмѣ послѣднихъ и являются, такимъ образомъ, несамостоятельными, выводными понятіями. При актѣ внутренней борьбы и угнетенія представленій человѣкъ испытываетъ чувство неудовольствія; при устраненіи причинъ угнетенія—чувство удовлетворенія. Такимъ образомъ, чувство есть г а р м о н і я и д и с г а р м о н і я входящихъ представленій. Какъ только исчезаетъ модифицирующая наличныя представленія причина, наступаетъ конецъ извѣстнаго чувства, и представленія возвращаются къ прежнему р а в н о в ѣ с і ю.

Желаніе готово всегда при данномъ поводѣ перейти въ дѣйствіе и содержитъ какъ бы планъ будущаго дѣйствія. Этотъ планъ также — результатъ работы представленій: борьбы находящихся въ сознаніи и вызванныхъ изъ области ниже его порога. Волевое дѣйствіе, такимъ образомъ, опредѣляется у Гербарта наличнымъ к р у г о м ъ п р е д с т а в л е н і й человѣка.

Этотъ кругъ однако можетъ быть и мертвымъ капиталомъ. Чтобы дѣйствовать на волю, онъ долженъ быть оплодотворенъ и н т е р е с о м ъ, который является источникомъ хотѣнія. В о л я есть желаніе, связанное съ представленіемъ достиженія желаемаго.

Бросающійся въ глаза интеллектуализмъ Гербартовской психо-

логіи хотятъ смягчить его послѣдователи. Такъ, Флюгель [1]) пытается доказать, что Гербартъ употребляетъ терминъ «представленіе» не въ обычномъ его значеніи и, именно, понимаетъ подъ нимъ лишь самый первичный душевный матеріалъ, элементъ душевной жизни, чувственное ощущеніе, изъ котораго уже въ слѣдующей стадіи образуется какъ мышленіе, такъ и чувства, желанія, воля и все «я» человѣка. Это простѣйшее явленіе душевной жизни, за недостаткомъ другого подходящаго термина, Гербартъ, по мнѣнію Флюгеля, назвалъ (въ узкомъ смыслѣ) «представленіемъ», а между тѣмъ оно служитъ лишь о б щ и м ъ фундаментомъ какъ для представленій (въ обычномъ значеніи этого термина), такъ и для чувствъ и для стремленій. Проф. Рейнъ пытается ослабить упрекъ въ крайнемъ интеллектуализмѣ Гербарта инымъ путемъ: онъ указываетъ на ту выдающуюся роль, какую отводитъ Гербартъ въ своей психологіи интересу, какъ необходимому соединительному звену между волевымъ дѣйствіемъ и знаніемъ (кругомъ представленій).

Итакъ, психологія Гербарта даетъ право сказать, что въ руки учителя попадаетъ своеобразный и сложный механизмъ дѣтской души, в с я дѣятельность которой опредѣляется утекшими за порогъ сознанія представленіями и вновь поступившими извнѣ или проникшими обратно изъ подсознательной области. Въ умственномъ арсеналѣ новое соединяется съ прежнимъ, содержимое растетъ. Такъ какъ духъ человѣка перерабатываетъ только то, что получено черезъ тѣло, то оказывается возможнымъ вліять на этотъ ростъ, формировать душу ребенка, тщательно подбирая опредѣленныя впечатлѣнія. Слѣдовательно, для педагога здѣсь намѣчаются опредѣленныя задачи: считаться только съ представленіями и, зная условія ихъ угнетенія и ясности, внести порядокъ въ ихъ движеніе, обезпечить ясность входящихъ и допускать лишь такія новыя, которыя бы встрѣтили уже подготовленную для своего закрѣпленія почву (апперцепція).

Воспитаніе ч у в с т в а и в о л и сведется въ этомъ случаѣ къ тому же самому воздѣйствію на механизмъ п р е д с т а в л е н і й.

Въ результатѣ такого единства выходитъ, что цѣлесообразная выработка точныхъ и необходимыхъ представленій, т.-е. умѣлое о б у ч е н і е есть уже eo ipso и надлежащее в о с п и т а н і е. Таковъ смыслъ и происхожденіе гербартовскаго принципа «воспитывающее обученіе».

Яркой иллюстраціей къ этой сторонѣ ученія Гербарта можетъ служить современная практика преподаванія религіи въ школѣ Рейна, особенно, если сопоставить ее для контраста съ практикой представителей крайняго педагогическаго индивидуализма, для которыхъ на первомъ планѣ не интеллектъ, но настроеніе, чувство учениковъ. По мнѣнію одного изъ представителей этого движенія, Шаррельмана (въ Гамбургѣ), должно изучать факты религіи въ т о м ъ в и д ѣ, въ какомъ они доступны ребенку. Позволительно поэтому измѣнить реальную обстановку повозавѣтныхъ и ветхоза-

---

[1]) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XXXI, 38 и сл. Ueber voluntaristische und intellectualistische Psychologie.

вѣтныхъ событій (живописать, напр., рожденіе Христа въ германскомъ лѣсу, подъ елью, при снѣжномъ ландшафтѣ), лишь бы сохранить духъ, которымъ эти событія такъ глубоко дѣйствуютъ на душу ребенка. Искаженіе внѣшнихъ фактовъ считается не только не вреднымъ, но необходимымъ для сохраненія внутренней правды. Съ возрастомъ дѣти надѣнутъ на высокую истину, которую они поняли, другой, в о с т о ч н ы й, костюмъ, снявъ болѣе понятный вначалѣ костюмъ родной, нѣмецкой обстановки.

Для представителей индивидуалистической педагогики это и понятно: имъ не важны представленія, ихъ смѣна и ясность: для нихъ главное—творчество, чувство, и имъ они приносятъ въ жертву интеллектъ. Признавая непосильнымъ для дѣтей перенестись въ восточную обстановку Ветхаго и Новаго Завѣта, они находятъ выходъ въ приспособленіи древняго содержанія къ уровню дѣтскаго пониманія.

Совсѣмъ иначе поступаютъ гербартіанцы. Для нихъ важна выработка послѣдовательныхъ и точныхъ представленій у дѣтей (начиная съ 6—7 лѣтъ). Поэтому они не рѣшаются модернизировать библейскіе сюжеты. Признавъ, въ свою очередь, трудность пониманія этимъ возрастомъ библейской исторіи и не желая, съ другой стороны, пожертвовать точностью представленій, Рейнъ находитъ другой выходъ изъ затрудненія: въ его школѣ отодвигаютъ начало прохожденія религіи къ пятому году обученія. Для ясности ветхозавѣтныхъ историческихъ представленій здѣсь построенъ рядъ переходныхъ къ нимъ ступеней въ видѣ послѣдовательнаго и своеобразнаго прохожденія на 1-мъ году обученія—сказокъ, на 2-мъ—Робинзона, на 3-мъ—Гудруны, на 4-мъ—Нибелуновъ (детальнѣе—см. ниже).

Такимъ образомъ, психологическій интеллектуализмъ Гербарта не могъ не сказаться и на его педагогикѣ, выдвигающей на первый планъ культуру ума, знаніе.

П е д а г о г и ч е с к а я система Гербарта яснѣе всего изложена въ его «Общей педагогикѣ, выведенной изъ цѣли воспитанія», хотя и здѣсь встрѣчаются темныя мѣста, отмѣченныя Вильманномъ [1]). Всю педагогику можно, по Гербарту, обнять одной идеей, именно ц ѣ л ь ю воспитанія, въ зависимости отъ которой опредѣлится вся система. Воспитатель долженъ поставить своимъ усиліямъ ту же цѣль, какую в ъ б у д у щ е м ъ поставитъ себѣ воспитанникъ, какъ в з р о с л ы й человѣкъ. И такъ какъ человѣческія стремленія разнообразны, то было бы ошибочнымъ воспитывать какъ преждевременную узость, которая помѣшаетъ правильно ориентироваться въ разнообразіи стремленій, такъ и чрезмѣрную разбросанность, которая препятствуетъ остановиться въ концѣ-концовъ на чемъ-либо опредѣленномъ. Слѣдовательно, и заботы воспитанія должны быть многообразны и могутъ быть сведены къ двоякаго рода цѣлямъ:

I—в о з м о ж н ы м ъ,
II -н е о б х о д и м ы м ъ.

Къ первымъ относятся тѣ, которыя зависятъ отъ свободнаго выбора будущаго мужа, вторыя опредѣляются нравственностью.

---

[1]) V. Jahrbuch d. Vereins für wissenschaftl. Pädagogik, 124,

Въ основѣ всѣхъ цѣлей не трудно, однако, поставить одну главную, выражающую всю полноту цѣли воспитанія, именно добродѣтель, для которой остальныя цѣли—лишь условія. Добродѣтель—идеалъ, а приближеніе къ ней—нравственность.

Всѣ цѣли перваго рода (возможныя) будутъ обезпечены воспитаніемъ, если оно поставитъ своей цѣлью выработку

I—многосторонняго интереса.

Цѣли второго рода (необходимыя) въ годы воспитанія конкретно вылются въ одну, которая можетъ быть формулирована, какъ выработка

II—силы нравственнаго характера.

Средствомъ достиженія

I-го—является обученіе—Unterricht,
II-ой—является нравственное воспитаніе[1])—Zucht..

Существенные признаки характера -чистота, энергія, строгое единство и послѣдовательность въ поступкахъ. Такъ какъ рядомъ съ героями добродѣтели существуютъ и геров порока, то воспитывать должно не всякій характеръ, но нравственный, т.-е. постоянно согласующій волю съ требованіями пяти нравственныхъ идей. Подъ силой характера надо разумѣть умѣніе рѣшительно подчиняться самостоятельно выработанному закону и линіи поведенія, а не принимать любую и, усвоивъ внѣшность, подъ видомъ безпрекословнаго послушанія, въ сущности хитро обходить законъ. Ясное и тщательно концентрированное знаніе—лучшій фундаментъ нравственности.

Обученіе и нравственное воспитаніе имѣютъ въ виду будущее ученика. Но и въ настоящемъ онъ обнаруживаетъ много такого, чѣмъ надлежитъ заняться въ интересахъ самого ребенка, и что обращало бы на себя вниманіе даже тогда, если бы не думали о воспитаніи, имѣющемъ цѣлью добродѣтель. Поэтому проявленія капризовъ и безпорядочныхъ порывовъ должны быть урегулированы и направлены въ надлежащее русло прежде, чѣмъ явится возможность заняться образованіемъ. Напримѣръ, необходимо добиться, чтобы дѣти спокойно держали себя въ школѣ прежде, чѣмъ слушать объясненія учителя. Всѣ подобныя воздѣйствія, въ связи съ заботой о физическомъ развитіи, Гербартъ объединяетъ терминомъ—управленіе дѣтьми,—Regierung, цѣль котораго не въ будущемъ, а въ настоящемъ. Итакъ, теорія педагогики сводится у Гербарта къ 1) обученію, 2) нравственному воспитанію и 3) управленію дѣтьми. Воспитаніе въ строгомъ смыслѣ слова есть дѣло вполнѣ отличное отъ управленія, хотя на практикѣ то и другое

---

[1]) Переводъ термина Zucht черезъ «дисциплина» надо признать неудачнымъ, такъ какъ подъ дисциплиной разумѣется нѣчто болѣе внѣшнее, поддержаніе спокойствія, порядка. Французы допускаютъ (Roehrich, Durkheim, Gockler) переводъ черезъ discipline, хотя ищутъ болѣе подходящихъ терминовъ: культура морали (Pinloche, Mauxion), нравственное воспитаніе (Guex).

смѣшивается, такъ какъ стоитъ только ослабить одно, какъ усиливается другое.

Желательно строить управленіе не столько на ограниченіяхъ, сколько на содѣйствіи раннему развитію лучшихъ чувствъ въ ребенкѣ. Лучшими средствами для этого являются: авторитетъ, который достигается только умственнымъ и нравственнымъ превосходствомъ, и любовь, которая не должна однако пріобрѣтаться цѣною снисходительной слабости.

Къ другимъ средствамъ управленія относятся угрозы, надзоръ и даже наказанія, которыя должны имѣть мѣсто, какъ рѣдкія исключенія, и быть скорѣе «предметомъ страха издали». Съ угрозами слѣдуетъ быть крайне осторожнымъ, такъ какъ онѣ «дразнятъ наиболѣе смѣлыя и сильныя дѣтскія души, а у людей слабохарактерныхъ соображеніе о послѣдствіяхъ никогда не въ состояніи бороться съ наличнымъ капризомъ». Есть натуры, у которыхъ страхъ «продырявленъ желаніями».

Наконецъ, относительно надзора и обилія запрещеній Гербартъ предостерегаетъ, что это отрицательныя средства воспитанія, и ими нельзя злоупотреблять. «Ничто такъ не доказываетъ слабости современной педагогики, какъ ея увлеченіе надзоромъ. Только весьма затруднительное положеніе могло подсказать ей исключительно столь опасное, недостаточное и дорогое средство». Лучше всего поставлено управленіе (дисциплина) въ тѣхъ школахъ, гдѣ дѣтская подвижность сама собою находитъ дорогу къ полезному и этимъ исчерпывается.

Изъ краткаго наброска плана гербартовской системы видно, что она сводитъ все обученіе къ одной цѣли—развитію м н о г о с т о р о н н я г о и н т е р е с а. Этимъ интересомъ опредѣляются у Гербарта главные моменты преподаванія. При правильномъ взглядѣ на его сущность онъ можетъ стать весьма цѣннымъ и плодотворнымъ въ рукахъ учителя-практика, и потому требуетъ детальнаго освѣщенія въ четырехъ отношеніяхъ:

а) что такое интересъ, какъ ц ѣ л ь обученія,
б) что такое многосторонній интересъ,
в) каковы условія многосторонности,
г) каковы условія возбужденія интереса вообще.

Обыкновенно, интересъ въ педагогикѣ трактуется, какъ с р е д с т в о преподаванія, которое д ѣ л а е т ъ п р и в л е к а т е л ь н ы м ъ то, что изучается. Многіе иностранные и почти всѣ русскіе изслѣдователи Гербарта поверхностно сводятъ къ такому пониманію ученіе самого Гербарта объ интересѣ. Между тѣмъ самымъ блестящимъ въ ученіи Гербарта объ интересѣ является именно то, что, отдавая должное и н т е р е с у, какъ с р е д с т в у въ отмѣченномъ выше значеніи, онъ все свое вниманіе отдаетъ выясненію сущности интереса, какъ ц ѣ л и обученія.

Императивомъ до Гербарта было: преподавай интересно, чтобъ ученикъ лучше усваивалъ новое знаніе (цѣль — з н а н і е). Послѣ Гербарта мы должны измѣнить это требованіе и сказать: преподавай т а к ъ (быть можетъ, и не всегда привлекательно), чтобы

новое знаніе пробудило интересъ къ дальнѣйшему (цѣль—и н т е р е с ъ самъ по себѣ). Предъ ученикамп слѣдуетъ пріоткрыть завѣсу знанія, но не дать всего и въ совершенно готовомъ видѣ. Ихъ надо увлечь не готовымъ знаніемъ, но возможностью узнать все больше и больше (изъ книгъ и самостоятельной работой). Не накормить ихъ надо легкой и удобоваримой пищей, поданной въ привлекательной и готовой формѣ (какъ хотятъ дѣлать даже лучшіе учителя), но пробудить голодъ, чтобы ученики сами стали самостоятельно искать пищи для его удовлетворенія. Эти жадные поиски—весь великій смыслъ и секретъ педагогической работы. Только такая работа—не жалкій суррогатъ, но истинное обученіе, ибо интересъ, понятый учителемъ и пробужденный въ ученикѣ, какъ ц ѣ л ь, явится творческимъ «внутреннимъ стимуломъ, который постоянно будетъ побуждать пріобрѣтать все новыя и новыя знанія, и производить все высшую и высшую систематизацію матеріала».

Только тогда будутъ на лицо какъ знанія, такъ и вѣчное стремленіе къ ихъ пріобрѣтенію, т.-е. та самостоятельность, ненасытимость человѣческаго духа, которая обезпечиваетъ истинный прогрессъ и которую возбудить, обогатить пониманіемъ новыхъ внутреннихъ цѣнностей, организовать и должнымъ образомъ направить и есть з а д а ч а и н т е р е с а, какъ п е д а г о г и ч е с к о й ц ѣ л и.

Чтобы выполнить такую задачу, интересъ долженъ быть многосторонпимъ: въ школѣ должно культивировать всѣ присущіе человѣку интересы съ тѣмъ, чтобы взрослый человѣкъ могъ сознательно остановиться на тѣхъ, которые наиболѣе соотвѣтствуютъ его склонностямъ и способностямъ. Всѣхъ интересовъ, по Гербарту, шесть.

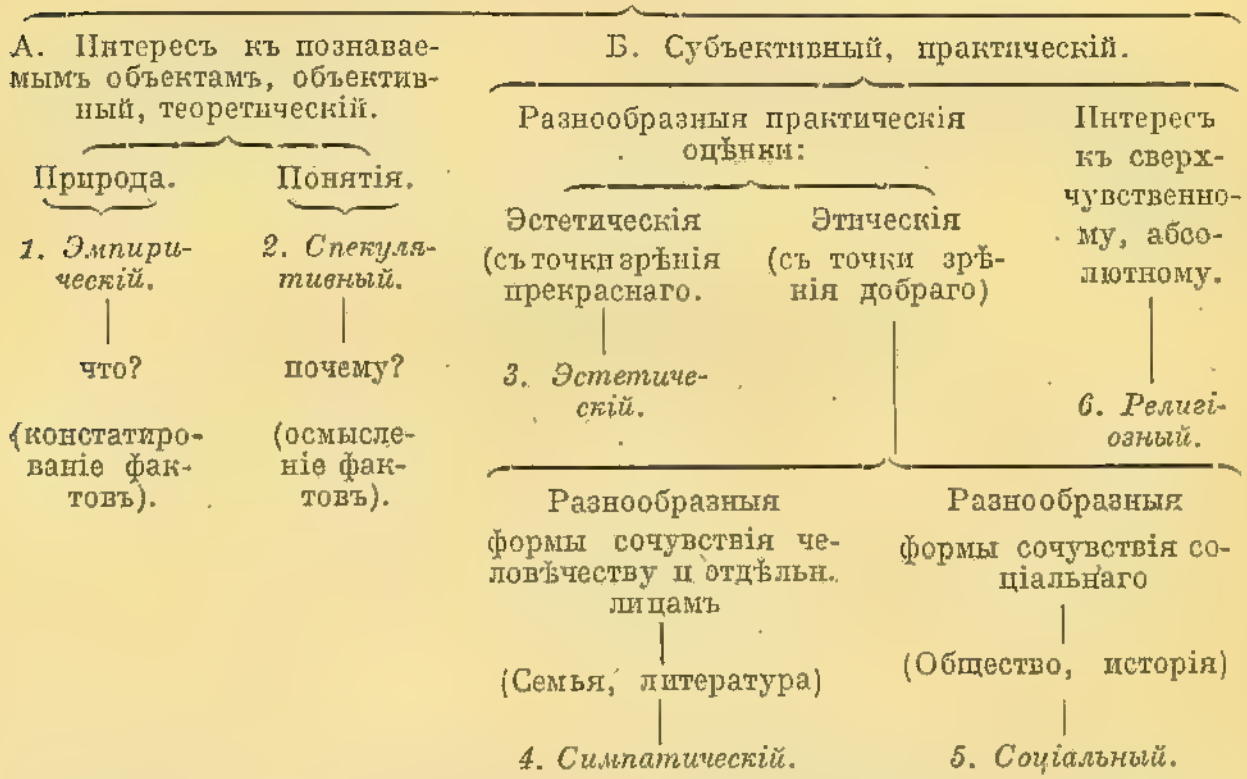
Прежде всего у человѣка является интересъ къ о б ъ е к т у, жажда положительныхъ знаній. Типичнымъ вопросомъ при этомъ является—«Что?»

Позже является потребность осмыслить факты и узнать ихъ причину (вопросъ—п о ч е м у?). Отсюда два интереса: эмпирическій и спекулятивный, оба объективнаго характера. С у б ъ е к т и в н ы й интересъ ведетъ къ а) разнообразнымъ оцѣнкамъ и б) выясненію своего отношенія къ абсолютному. Отсюда эстетическій, симпатическій (къ человѣчеству и отдѣльнымъ лицамъ, воспитываемый семьей и болѣе всего литературой), соціальный (воспитываемый общественной группой и болѣе всего исторіей) и религіозный интересы (всего шесть), что наглядно представится въ схемѣ на 160-ой стр.

Исходя изъ интереса, какъ цѣли, выдвигающаго на первый планъ продукцію учащихся, ихъ самодѣятельность, гербартіанцы выработали особую форму преподаванія, вполнѣ соотвѣтствующую цѣли и извѣстную подъ именемъ –entwickelnder Unterricht (терминъ, не встрѣчающійся у самого Гербарта). Ее было бы правильнѣе назвать—genetischer Unterricht, г е н е т и ч е с к и м ъ методомъ обработки учебнаго матеріала. Въ основѣ его лежитъ не столько наглядное представленіе и опытъ, сколько возбужденіе самостоятельнаго мышленія ученика въ направленіи отысканія внутренней связи и логическихъ отношеній между фактами. Въ школахъ, гдѣ господствуетъ такой методъ, поражаетъ почти полное отсутствіе вопросовъ со стороны учи-

теля: ученикъ становится въ положеніе изслѣдователя, ему въ нѣсколькихъ словахъ сообщаютъ лишь данныя для рѣшенія вопроса, даютъ факты и справки, остальное предоставляется классу. Дѣти сами высказываютъ сужденія, поправляютъ и дополняютъ ихъ, дѣлаютъ обобщенія. Со стороны—роль учителя отходитъ здѣсь на послѣдній планъ. Поставивъ цѣль урока, онъ обыкновенно почти молчаливо идетъ за учениками: они говорятъ, они задаютъ вопросы, они критически отвергаютъ неудачныя мнѣнія своихъ товарищей. Но учитель долженъ въ это время быстро учитывать теченіе мыслей въ классѣ и, удачно пользуясь аперцепцирующей массой, лишь въ главныхъ поворотныхъ пунктахъ ставитъ вѣхи. Способъ—трудный для педагога: надо знать классъ и наличный кругъ его представленій, обладать самому широкими свѣдѣніями въ своей области, чутко слѣдить за учениками и ихъ высказываніями, чтобы быстро оцѣнить таковыя, использовавъ даже неудачныя, надо перевоплощаться и угадывать, жить

Многосторонній интересъ:



на урокѣ, а не передавать конспектъ, составленный дома. Такое преподаваніе переноситъ въ лабораторію человѣческой мысли и, подобно философу, которому предложили на выборъ въ одной рукѣ готовую истину, а въ другой путь къ истинѣ, безъ колебаній выбираетъ путь къ истинѣ.

Вызывая въ ребенкѣ многосторонній интересъ, учитель однако рискуетъ нарушить цѣльность личности. Какъ же согласовать требованіе единства личности съ многосторонним интересомъ? Этотъ важный вопросъ приводитъ Гербарта къ выясненію условій осуществленія многосторонняго интереса. Усвоеніе личностью всего новаго должно состоять изъ двухъ актовъ сознанія: одинъ гаран-

тируетъ доступъ новаго, другой обезпечиваетъ переработку его и ассимиляцію съ личностью.

Первый актъ—углубленіе—имѣетъ мѣсто въ томъ случаѣ, когда ученикъ весь поглощенъ переживаніемъ новаго явленія, забывая обо всѣхъ прежнихъ знаніяхъ, навыкахъ, взглядахъ,—когда онъ, переживая, теряетъ себя, отдаваясь во власть новаго. Второй актъ—осмысленіе—имѣетъ мѣсто, когда ученикъ находитъ себя въ данномъ переживаніи, связывая и ассимилируя послѣднее съ наличнымъ запасомъ своихъ мыслей, убѣжденій и т. п., дѣлая его своимъ достояніемъ, возводя его къ единству своего міровоззрѣнія. Только при чередованіи этихъ двухъ дѣятельностей —углубленія и осмысленія,—подобно чередованію вдыханія и выдыханія, возбужденіе многосторонняго интереса не будетъ дѣйствовать въ ущербъ единству личности.

Поэтому Гербартъ называетъ углубленіе (Vertiefung) и осмысленіе (Besinnung) условіями или ступенями многосторонности интереса. И то и другое можетъ протекать въ двоякомъ видѣ: ничѣмъ не будучи нарушаемо или измѣняя объектъ, на который было направлено. Отсюда получится четыре ступени многосторонности интереса:

углубленіе въ состояніи покоя = ясность,
углубленіе въ состояніи движенія = ассоціація,
осмысленіе въ состояніи покоя = система,
осмысленіе въ состояніи движенія = методъ.

Ступень ясности исчерпывается спокойнымъ и сосредоточеннымъ углубленіемъ въ подробности цѣлаго. Предвзятыя мнѣнія и ошибочныя представленія, затемняющія ясность, полезно сдѣлать, въ свою очередь, предметомъ углубленія. На дѣлѣ, теченію процесса въ чистомъ видѣ всегда мѣшаетъ запасъ прежнихъ знаній.

Ступень ассоціаціи состоитъ въ томъ, что при углубленіи въ новое выступаютъ на первый планъ связи и соотношенія его съ уже знакомыми представленіями. При этомъ играетъ важную роль дѣятельность фантазіи. Однако въ образованіи связей и соотношеній на этой ступени нѣтъ никакого порядка, который придавалъ бы такому образованію извѣстную систематичность или приводилъ его къ удобному для обозрѣнія виду. Все здѣсь текуче и случайно.

Задача ступени системы заключается въ томъ, чтобы пріобрѣтенія первыхъ двухъ ступеней поставить въ связь другъ съ другомъ и установить ихъ опредѣленное отношеніе къ общему наличному запасу свѣдѣній. Несущественныя и неважныя асоціаціи при этомъ отпадаютъ, частности становятся на подобающее имъ мѣсто, и въ знаніе вносится опредѣленная группировка, стройный порядокъ, система. При этомъ не обязательны выводы общихъ теоретическихъ положеній, законовъ, правилъ: упорядочивается и конкретное знаніе. Рядомъ съ осмысленіемъ идетъ здѣсь и усвоеніе: новое знаніе окончательно перерабатывается личностью, становится ея достояніемъ, ея мнѣніемъ, ея убѣжденіемъ, тогда какъ на первыхъ двухъ ступеняхъ личность была позади.

Спеціальная роль этой ступени—быть охранительницею внутренняго единства человѣка, при всей многосторонности его интересовъ. Въ дѣтскомъ возрастѣ она не можетъ осуществляться въ полномъ объемѣ.

Послѣдняя ступень—м е т о д ъ. Приведенное въ систему знаніе примѣняется здѣсь къ новымъ фактамъ и вопросамъ, разсматривается не съ одной группирующей точки зрѣнія (какъ на 3-ей ступени), а съ различныхъ. Это —ступень примѣненія знаній на дѣлѣ, и потому предварительно требуетъ наличности многихъ и с о б с т в е н н ы х ъ ассоціацій. Въ виду этого п о с л ѣ д н я г о, о ш и б о ч н о н а ч и н а т ь с о о б щ е н і е з н а н і й с ъ с и с т е м а т и ч е с к а г о и з л о ж е н і я н о в а г о. Наоборотъ, надо начинать съ непринужденной и не систематической бесѣды. Затѣмъ, по мѣрѣ возникновенія связей со старымъ, отмѣчать таковыя, не дѣлая однако различія между важными и неважными. Послѣ этого — придать имъ систематическую форму, наконецъ, перегруппировать знаніе съ другихъ точекъ зрѣнія и примѣнить его къ обсужденію новыхъ случаевъ, рѣшенію практическихъ задачъ. Учащійся тогда наглядно убѣдится въ томъ, какъ много у него было не идущихъ къ дѣлу ассоціацій, какъ много пробѣловъ, какъ выгодно освѣщеніе всего съ одной точки зрѣнія. Сразу данное въ систематическомъ видѣ знаніе не привело бы къ такимъ результатамъ.

Построивъ четыре ступени, и примѣняя ихъ къ преподаванію различныхъ предметовъ, особенно греческаго языка, Гербартъ не смотрѣлъ [1]) на нихъ, какъ на обязательный канонъ. По словамъ перваго помощника его по семинару въ Кенигсбергѣ, д-ра Тауте, у нихъ не придавали цѣны одному случайно удачному пріему преподаванія и не связывали цѣпями дѣятельности учителя, заставляя его видѣть свѣтъ въ одномъ окнѣ,—но требовали, чтобы все преподаваніе, какъ цѣлое, было обдумано, взвѣшено и проведено на дѣлѣ.

Остается отвѣтить на послѣдній изъ поставленныхъ выше вопросовъ: каковы условія и сопровождающія обстоятельства самого интереса, по Гербарту. Чтобы установить это, Гербартъ строилъ четыре с т у п е н и и н т е р е с с а: сосредоточенное вниманіе, ожиданіе, настоятельное исканіе, дѣйствіе.

Интересующее насъ представленіе подавляетъ всѣ другія и концентрируетъ на себѣ все сознаніе,ир и чемъ, благодаря с о с р е д о т о ч е н н о м у в н и м а н і ю, мы видимъ все яснѣе такія подробности, какихъ раньше не замѣчали. Новое представленіе можетъ опредѣленно вызвать другія, но можетъ поставить насъ въ затрудненіе: съ какими имено изъ прежнихъ поставить его въ связь. Этотъ періодъ колебанія, ступень о ж и д а н і я,—весьма важенъ въ развитіи интереса. При этомъ ученикъ не теряетъ изъ виду всѣхъ данныхъ, которыя даютъ право предполагать въ дальнѣйшемъ именно тотъ, а не иной

---

[1]) Въ 1909 году вышли XIV и XV томы сочиненій Гербартара въ изданіи Kehrbach'a, гдѣ напечатаны документы о томъ, какъ руководилъ Гербартъ занятіями по подготовкѣ учителей въ основанномъ имъ семинаріи и, слѣдовательно, какъ понималъ приложеніе своихъ теоретическихъ положеній на практикѣ.

результатъ. Но если результатъ займетъ ученика болѣе, чѣмъ данныя, которыя лишь постепенно должны привести къ выводу, и настойчиво требуетъ отвѣта, то эта ступень настоятельнаго искапія въ значительной степени обезпечивается умѣло возбужденнымъ ожиданіемъ. Требуемый и найденный отвѣтъ переходитъ въ дѣйствіе, какъ только представится возможность достичь желаемаго.

Чтобы создать почву для ожиданія, искапія и дѣйствія, необходимо дать ученикамъ подходящій объектъ для внимательнаго разсматриванія.

Держать возбужденный интересъ долго на его первыхъ двухъ ступеняхъ, не удовлетворяя его нахожденіемъ опредѣленнаго рѣшенія и дѣйствіемъ, крайне вредно въ волевомъ отношеніи.

Чтобы достичь своихъ высокихъ цѣлей, обученіе должно правильно въ педагогическомъ отношеніи распредѣлить свой матеріалъ соотвѣтственно возрасту учащихся. Въ этомъ направленіи Гербартъ далъ глубокія основанія для построенія теоріи учебнаго плана, который получилъ дальнѣйшую разработку въ лицѣ гербартіанцевъ, особенно Рейна. Гербартъ мѣтко указалъ на существенную причину, почему этотъ важный вопросъ и до сихъ поръ такъ слабо разработанъ въ педагогической литературѣ: у самихъ учителей и училищныхъ совѣтовъ, ближе знакомыхъ съ мѣстными условіями, мало спрашиваютъ объ этомъ. И онъ признается, что «не испытываетъ большой радости, когда государство вмѣшивается въ управленіе дѣломъ образованія, присваивая себѣ то, что можетъ быть осуществлено только талантомъ, преданностью дѣлу, упорною настойчивостью, геніемъ, виртуозностью отдѣльныхъ лицъ, ихъ свободною работой, ихъ примѣромъ. Правительству и помимо того остается очень много работы—устранять препятствія, дѣлать удобными пути, подготовлять благопріятныя условія, дѣйствовать ободряющимъ образомъ».

Итакъ, поставивъ цѣли воспитанія (выработку многосторонняго интереса и сильнаго нравственнаго характера) и начертавъ связную картину путей къ ихъ достиженію (обученіе и нравственное воспитаніе, связанное съ управленіемъ дѣтьми), Гербартъ первый сдѣлалъ весьма важную попытку: дать учителю стройное научно-педагогическое міровоззрѣніе, выработать философію учительства.

Научный фундаментъ его педагогики создалъ ему многихъ послѣдователей и истолкователей въ Германіи и далеко за ея предѣлами.

Нѣмецкая реакція послѣ 1847 года вызвала среди передовыхъ педагоговъ отпоръ, и либеральный лагерь укрылся за Песталоцци и Гербарта. Теодоръ Вайтцъ былъ первымъ, кто использовалъ систему Гербарта для либеральной концепціи воспитанія, но переработалъ ее независимо и потому долго не считался гербартіанцемъ. Главными очагами гербартіанства стали Іена и Лейпцигъ. Въ 1843 г. началъ читать лекціи въ Іенѣ Штой, ученикъ Гербарта по Геттингену; онъ занялъ каѳедру послѣ Гейнриха Вжоски, также ученика Гербарта, перенесшаго въ Тюрингію идеи своего учителя.

Затѣмъ дѣятельность Кернна и Дёрпфельда подготовила почву для «Энциклопедіи» Штоя, создавшей Гербарту много сторонниковъ. Въ Іенѣ же была открыта Штоемъ практическая школа, гдѣ

упражнялись молодые учителя. Но Штой не былъ организаторомъ, и эта вѣтвь гербартіанства заглохла, уступивъ дорогу той широкой волнѣ послѣдователей, во главѣ которыхъ стоитъ Т у н с к о п ъ Ц и л л е р ъ (1817—1882), слушатель непосредственнаго ученика Гербарта Д р о б и ш а (въ Лейпцигѣ). Истолковавъ по-своему положенія Гербарта, Циллеръ популяризовалъ его въ широкихъ учительскихъ кругахъ.

Для упражненія своихъ слушателей онъ учредилъ практическую школу. Но его пониманіе Гербарта вызвало протестъ въ лицѣ болѣе осторожныхъ гербартіанцевъ. Такъ, видный педагогъ фонъ-Зальвюркъ въ своей «Handel und Wandel der pädag. Schule Herbarts» утверждаетъ (1885 г.), что Циллеръ сильно повредилъ здоровому развитію идей Гербарта. Относительно формальныхъ ступеней Циллера Зальвюркъ доказываетъ [1]), что онѣ заставляютъ преподаваніе итти утомительной спиралью вмѣсто того, чтобы двигаться по прямой линіи.

Главнѣйшими пунктами, въ которыхъ Циллеръ уклоняется отъ Гербарта, являются введеніе въ число основъ педагогики теологіи и переработка ученія о ступеняхъ многосторонности. Прибавивъ къ этикѣ съ психологіей теологію, Циллеръ поставилъ цѣлью воспитанія выработку р е л и г і о з н о-нравственнаго характера. Соотвѣтственно этому, онъ отводитъ преобладающее значеніе развитію религіознаго интереса. Изъ четырехъ Гербатовскихъ ступеней многосторонности, изображающихъ общую картину роста знаній въ человѣкѣ, Циллеръ выработалъ такъ-называемыя ф о р м а л ь н ы я ступени преподаванія, числомъ пять. Въ основѣ ихъ лежитъ мысль, что весь проходимый матеріалъ по каждому предмету можно разбить на цѣльные по содержанію отдѣлы, «методическія единицы», и въ обработку каждой такой единицы, обнимающей иногда нѣсколько уроковъ, иногда полъ-урока, а чаще всего одинъ урокъ, можно внести разъ навсегда опредѣленный распорядокъ и пріемы. Смѣна этихъ пріемовъ и исчерпывается «ступенями» въ слѣдующей послѣдовательности.

Урокъ долженъ начинаться у к а з а н і е м ъ ц ѣ л и въ видѣ краткой формулировки, не содержащей однако въ опредѣленномъ видѣ рѣшенія намѣченной для объясненія задачи. Такое указаніе подготовляетъ въ дѣтяхъ желательную комбинацію представленій, т.-е. создаетъ условія, необходимыя для вниманія въ извѣстномъ направленіи, вызываетъ процессъ ожиданія.

Затѣмъ учитель переходитъ къ первой ступени — а н а л и з у. Задача ея состоитъ въ томъ, чтобы вызвать въ полѣ сознанія ученика такую группу представленій, при помощи которой станетъ понятнымъ то новое, что учитель намѣренъ сообщить. Что это за группа? Въ рѣшеніи этого вопроса должно предоставить свободу догадкѣ учителя. Чтобы выбрать правильно тѣ именно прежнія знанія, которыя помогутъ усвоенію новыхъ, учитель долженъ хорошо знать дѣтей, кругъ ихъ интересовъ, обстановку мѣстности, гдѣ они живутъ, списокъ книгъ ими прочитанныхъ. Особенно могутъ быть исполь-

[1]) Ziller, als Interpret der Herbartschen Padagogik.

званы здѣсь экскурсіи и прогулки съ учителемъ. При примѣненіи этой ступени надо помнить, что все совершенно новое, безъ всякой предварительной подготовки, вызываетъ у ребенка къ себѣ равнодушіе. Съ другой стороны -долгая остановка на старомъ ведетъ къ скукѣ. Надо новое освѣщать старымъ. Привести въ извѣстность въ умѣ учениковъ нужное для этого учителю старое—такова цѣль и задача первой ступени.

Вторая ступень — с и н т е з ъ. Старое вызвано и освѣжено; является педагогическая задача—умѣло присоединить къ нему новое. Это можно дѣлать различно: разсказать самому новое, прочесть отрывокъ, показать рисунокъ, экспериментъ, заставить самого ученика дойти до открытія новаго (генетическій методъ).

А с с о ц і а ц і я. До сихъ поръ новое сливалось со старымъ свободно, по законамъ апперцепціи. Сливая и сопоставляя, ребенокъ шелъ по линіи наименьшаго сопротивленія и сливалъ новое «А» съ элементомъ, скажемъ, «b» въ старомъ. Но это старое имѣетъ и элементы c. d, e... Необходимо привести ученика къ связи и съ этими сторонами стараго. Это питаетъ фантазію и развиваетъ вкусъ. Съ другой стороны, эти сопоставленія способствуютъ усиленію интереса. Что стоитъ отдѣльно, то не такъ заинтересовываетъ. Ассоціированіе и отвлеченіе легче выдѣляютъ типичное и существенное. Для запоминанія здѣсь можно записать на доскѣ фразу, характерное слово, вопросъ, рисунокъ, схему.

С и с т е м а. На этой ступени изъ уже подготовленнаго классной работой матеріала выводится понятіе, общее положеніе, правило, законъ. Такъ какъ каждый выводъ имѣетъ цѣну лишь для того, кто его выработалъ, то не слѣдуетъ давать готоваго вывода.

М е т о д ъ. Выведенное правило помогаетъ рѣшать частные случаи наблюдаемаго, и задачей этой ступени является развитіе у м ѣ л і я, приложеніе правила къ разнообразію окружающаго.

Такая практическая разработка методическихъ единицъ настолько заинтересовала педагоговъ всѣхъ странъ, что существуетъ цѣлый рядъ попытокъ въ этомъ родѣ. Различаясь въ частностяхъ, они въ общемъ почти одинаковы, какъ видно изъ таблицы на стр., 166-ой.

Ученикомъ Циллера является и дѣйствующій въ наше время проф. В. Рейнъ. Вокругъ него и его педагогическихъ предпріятій, созданныхъ сильнымъ организаторскимъ талантомъ, концентрируется въ настоящее время самая интенсивная и интересная школьная работа. На его лекціяхъ въ Іенскомъ университетѣ можно увидѣть представителей всѣхъ народовъ Европы, слушателей изъ Азіи, Америки и Австраліи. Особенно интересна его практическая школа при университетѣ съ педагогическимъ семинаромъ, о дѣятельности которыхъ сообщаютъ непериодически выходящія книжки—«Aus dem pädagog. Universitätsseminar zu Iena». Наконецъ, Рейнъ блестяще устроилъ лѣтніе педагогическіе курсы въ Іенѣ и выпустилъ изданіемъ при участіи болѣе чѣмъ 200 сотрудниковъ обширную педагогическую Энциклопедію [1]), которая знакомитъ съ исторіей воспитанія, современнымъ

[1]) Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2 Auflage, Langensalza.

Гербартъ.	I. Ясность.		II. Ассоціація.	III. Система.	IV. Методъ.
Циллеръ.	I. Цѣль и анализъ.	II. Синтезъ.	III. Ассоціація.	IV. Система.	V. Методъ.
Дерпфельдъ	I. Наблюденіе. а) Введеніе. б) Наглядное представленіе.		II. Мышленіе. а) Сравненіе. б) Обобщеніе.		III. Примѣненіе.
Вигетъ.	I. Цѣль и анализъ.	II. Синтезъ.	III. Ассоціація.	IV. Систематизація.	V. Примѣненіе.
Фрикъ.	I. Подготовка.	II. Синтезъ.	III. Ассоціація.	IV. Система.	V. Функція.
Рейнъ.	I. Подготовка.	II. Предложеніе.	III. Связь.	IV. Обобщеніе	V Примѣненіе.
Де-Гармо. (Америка).	I. Апперцепція. а) анализъ. б) синтезъ.		II. Абстракція. а) сравненіе и обобщеніе. б) формулировка принциповъ.		III. Примѣненіе.
Мак-Мёри. (Америка).	I. Представленіе.		II. Выработка: а) ассоціація и сравненіе; б) обобщеніе; в) приложеніе.		

преподаваніемъ и образованіемъ разныхъ странъ, съ общей и спеціальной дидактикой, методикой отдѣльныхъ предметовъ, новыми начинаніями въ области школы, съ юридическо-и соціально-педагогическими вопросами.

Такъ какъ практическая школа Рейна находится въ вѣдѣніи университета, то въ ней свободно можно испытывать новые методы преподаванія и устанавливать программы.

Это дало возможность Рейну безпрепятственно разработать и провести въ жизнь учебный планъ по стопамъ Гербарта и Циллера. Въ основу теоріи плана общеобразовательной школы Рейнъ кладетъ теорію интереса и стремленіе создать общимъ образованіемъ фундаментъ міровоззрѣнія, которое складывается изъ знаній, разъясняющихъ и опредѣляющихъ отношеніе человѣка къ природѣ и къ себѣ подобнымъ. Соотвѣтственно этому весь планъ распадается на двѣ группы предметовъ: о человѣкѣ и о природѣ. Во главу ставятся тѣ предметы, которые имѣютъ значеніе воспитывающее и оказываютъ вліяніе на волю.

Каждая группа, какъ видно изъ схемы, кончается изученіемъ формъ: въ первой группѣ языкъ, во второй—число См. стр. 168.

Географія въ этомъ учебномъ планѣ является весьма важнымъ предметомъ, служа мостомъ между первой и второй группами въ силу своего двойственнаго объема. Иностранные языки являются принципомъ дѣленія школъ по родамъ (гимназія, реальное училище, реальная гимназія). Въ планѣ находятъ себѣ выраженіе всѣ шесть интересовъ. Наконецъ, для многихъ пунктовъ обѣихъ группъ должно ввести ручной трудъ, который развиваетъ ловкость, волю. Для того, чтобы выполнить этотъ планъ, нужно проходить каждую группу предметовъ сообразно съ развитіемъ психики ученика. Для примѣра прослѣдимъ, какъ проходится въ школѣ Рейна 1-й отдѣлъ первой группы.

На первомъ году обученія съ дѣтьми проходятся сказки, которыя служатъ фундаментомъ какъ языка съ литературой, такъ и религіи со свѣтской исторіей. Сказка все относитъ къ неопредѣленному мѣсту и времени, открывая просторъ фантазіи и развивая ее. Но при всей фантастичности, здѣсь налицо этическая и эстетическая правда. Кромѣ того, въ сказкахъ удивительно гармонично соединяется элементъ національный съ общечеловѣческимъ. Эти основанія даютъ право Рейну начинать со сказки обученіе всѣмъ указаннымъ предметамъ. На второмъ году обученіе концентрируется вокругъ Робинзона. Отъ фантастическихъ картинъ сказки ребенокъ переходитъ къ реальнымъ картинамъ постепеннаго овладѣнія природой. Обращеніе природы себѣ на пользу съ помощью труда—такова главная мысль Робинзона. Уже Руссо поэтому настаивалъ на цѣлесообразности чтенія Робинзона. Однако, нѣкоторые педагоги (напр., Вильманъ) высказываются противъ такого чтенія на томъ основаніи, что въ немъ нѣтъ ничего классическаго и національнаго. Но на самомъ дѣлѣ, это неклассическое въ смыслѣ происхожденія произведеніе стало классическимъ по своей цѣнности. Съ другой стороны, на второмъ году обученія дѣти еще неспособны къ такимъ чувствамъ соціальнаго

Учебный планъ Рейна: Воспитывающее обученіе.

Человѣкъ. **Природа.**

Историко-гуманитарныя знанія. Естественно-историческія знанія.

I. Этико-волевое обученіе.	II. Эстетика.	III. Языкъ.	I. Географія.	II. Естествознаніе.	III. Математика.
1. Религія (исторія ея).	1. Пѣніе.	1. Родной языкъ.	1. Математическія географія.	1. Естественная исторія.	1. Ариѳметика и алгебра.
2. Исторія.	2. Рисованіе.	2. Иностранные:	2. Физическая географія.	а) Ботаника.	2. Геометрія.
3. Литература (съ декламаціей).	Р. Лѣпка.	1) древніе,		б) Минералогія.	
	4. Гимпастика (игры и ихъ постановка).	2) новые.		в) Зоологія.	
				2. Естественныя науки.	
				а) физика.	
				б) химія.	

Ручной трудъ— (гдѣ только можно).

Ручной трудъ.

характера, какъ національное. Поэтому оба основанія проф. Вильмана падаютъ, и Робинзонъ является по, Рейну, наиболѣе подходящимъ педагогическимъ матеріаломъ для второго года обученія. На третьемъ году обученія переходятъ къ сагамъ. Это—произведеніе мѣстное, т.-е. уже болѣе прикрѣпленное къ мѣсту, къ исторіи. Народъ въ сагѣ еще не выступаетъ какъ политическое цѣлое, но человѣкъ борется уже не въ одиночку, какъ Робинзонъ, а группами. Сюжетъ саги—героическій, который дѣти этого возраста (9 лѣтъ) принимаютъ близко къ сердцу. Четвертый годъ посвященъ Нибелунгамъ. Если въ сагахъ дѣйствуетъ родъ, то здѣсь—весь народъ, какъ героическо-политическій союзъ съ національнымъ характеромъ. Послѣ Нибелунговъ, когда у дѣтей уже выработаны за 4 года общія историческія понятія, — на 5-мъ году обученія переходятъ къ ветхозавѣтной исторіи и т. д.

Что касается методическихъ указаній, то въ этомъ отношеніи особенно интересны восемь книгъ—Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. Здѣсь Рейнъ въ сотрудничествѣ съ Пикелемъ и Шелле-ромъ задумалъ дать общія теоретико-дидактическія основанія и практическо-методическую обработку, во взаимной связи, всѣхъ предметовъ обученія отъ перваго до восьмого года школы. Наиболѣе цѣнна 1-я изъ восьми книгъ съ разработанными пробными уроками, указаніемъ литературы по всѣмъ предметамъ преподаванія, наглядныхъ пособій, фирмъ и т. д.

Кромѣ указанныхъ лицъ къ школѣ Гербарта причисляютъ Магера, Штрюмпеля, Вигета, Кольрауша, Вильмана, Юста, Барта, Кербаха, Ланге, Фогта, Уфера и др. Въ гимназическихъ кругахъ наиболѣе извѣстны гербартіанцы — Фрикъ, проф. Шиллеръ и Деттвейлеръ.

ЛИТЕРАТУРА: Kehrbach, Herbart's sämtliche Werke Langensalza.

Willman, Herbart's pädag. Schriften—въ 2 томахъ, самое удобное для занятій изданіе съ примѣчаніями, облегчающими пониманіе.

А. Адольфъ. Главнѣйшія педагогическія сочиненія Гербарта. Здѣсь указана и литература на русскомъ языкѣ, однако неполно. Пропущены: Хр. Уферъ, Краткій очеркъ педагогики Гербарта, переводъ Автократова, Ревель 1898—книга тяжелая для чтенія. Русская Мысль, 1901 г. № 10—Педагогическія идеи Гербарта. Статья передаетъ содержаніе книги Mauxion'a и является лучшей на русскомъ языкѣ. Педаг. Сборникъ, 1902 г., январь—Воспитательная теорія Гербарта. Дѣло 1874 г. № 7—8, обстоятельная библіографическая замѣтка Б. Ленскаго. Л. Синицкій. Изъ исторіи педаг. идей на Западѣ, 1905, 97 и сл. Позже перевода Адольфа вышла книга Г. Вейманъ, Исторія педагогики. Съ толковымъ изложеніемъ системы Гербарта.

Louis Gockler, La pédagogie de Herbart. 1905. (Съ прекрасными таблицами учениковъ Гербарта, формальныхъ ступеней, съ библіографическими указателями и изложеніемъ Гербартіанства во Франціи).

Mauxion, L'éducation pas l'instruction et les théories péd. de Herbart.

Fr. Guex, Histoire de l'instruction, 1906, 383—454. (Ясно изложены взгляды учениковъ Гербарта).

L. Credaro La pedagogia di Herbart, III edizione, 1909.

W. Rein, Deutsche Shulerziehung, 1907. (Объ этомъ трудѣ и дѣятельности Рейна статья А. Музыченка въ журн. М. Н. Пр. 1908, № 4. О школѣ Рейна см. Музыченка же «Отчетъ о спеціальныхъ занятіяхъ пе-

дагогикой въ заграничной командировкѣ» въ Извѣстіяхъ Инст. Кн. Безбородко, т. XXIV.

W. R e i n, Grundlagen der Pädagogik und Didaktik. 1909.

O. F l ü g e l, Herbarts Lehren und Leben, 1907.

E. v o n. S a l l w ü r k, Die Didaktischen Normalformen, 4 Aufl.

Ch ,D e- G a r m o, Herbart and the Herbartians, 1896.

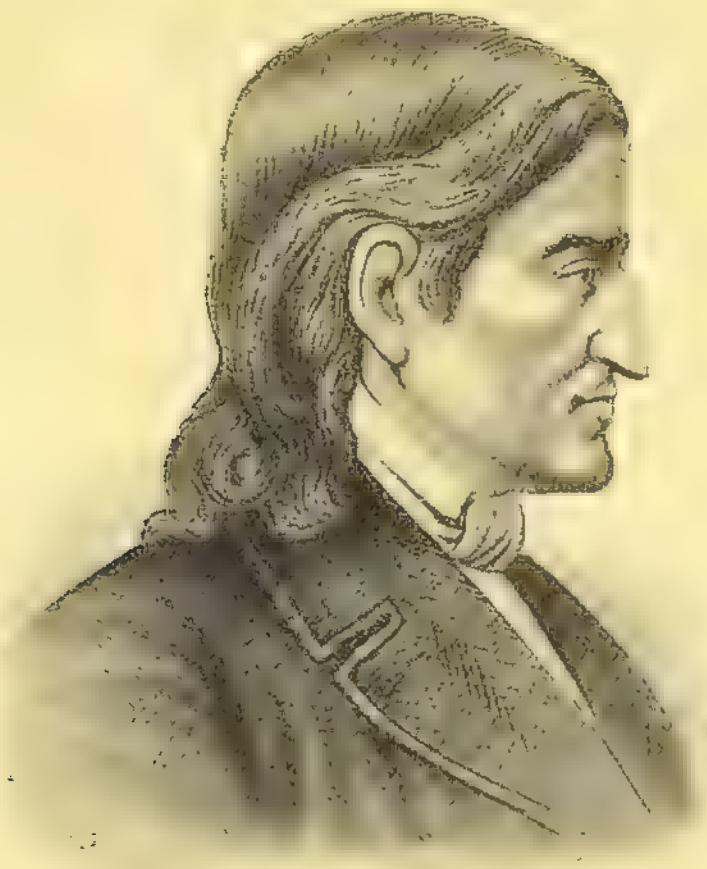
P a u l M o n r o e, A text-book in the history of educaiion, 1906, 624—639 и 670—671 стр. съ подробной библіографіей на англ. языкъ. Оригинальная исторія педагогики, характеризующая превалирующія педагогическія тенденціи различныхъ эпохъ. Книга появилось въ русскомъ переводѣ (безъ весьма интересно подобранныхъ въ оригиналѣ рисунковъ).

Основныя положенія системы воспитанія Фридриха Фребеля.

Фридрихъ Фребель извѣстенъ какъ основатель Дѣтскаго сада; воспитательная система его однако выходитъ далеко за предѣлы этого учрежденія и охватываетъ собой, кромѣ дошкольнаго, также и школьный періодъ жизни ребенка. Фр. Фребель родился 12 апрѣля 1782 г. въ селѣ Обервейсбахѣ, въ княжествѣ Рудольштадтъ, недалеко отъ Тюрингенскаго лѣса. Онъ лишился матери 9 мѣсяцевъ. Отецъ его, бывшій пасторомъ въ шести окрестныхъ мѣстахъ, естественно, не могъ удѣлять сыну много времени и вниманія, и мальчикъ росъ заброшенный и предоставленный самому себѣ. Съ малыхъ лѣтъ чувствуя особую любовь къ природѣ, Фребель уже съ этого возраста привыкъ искать и видѣть въ ней друга и находить въ ней отдыхъ, пріютъ и руководящее начало въ своихъ поступкахъ и наблюденіяхъ. Подробно останавливаться на его біографіи мы не будемъ, хотя она весьма интересна и можетъ служить наглядньмъ примѣромъ того, какъ человѣкъ сильный духомъ одерживаетъ побѣду надъ жизнью при весьма неблагопріятныхъ обстоятельствахъ. Укажемъ лишь, что Фр. Фребеля въ семьѣ считали мало способнымъ ребенкомъ, въ виду чего между прочимъ отецъ отдалъ его въ первую попавшуюся сельскую школу для дѣвочекъ. Лишь старшій братъ мальчика, Христіанъ, понималъ и поддерживалъ Фридриха въ его стремленіяхъ къ знанію. Выказывая всегда особый интересъ и успѣхи по естествознанію и математикѣ, Фребель долгое время мечталъ о дѣятельности сельскаго хозяина и, только по совѣту проницательнаго Грунера (директора образцовой школы во Франкфуртѣ-на-Майнѣ для примѣненія новыхъ методовъ преподаванія), рѣшилъ въ 1803 г., на 21 году жизни, испробовать свои силы на педагогическомъ поприщѣ. «Когда я, разсказываетъ Фребель,— въ первый разъ очутился среди моихъ 30—40 мальчиковъ 9—11-лѣтняго возраста, то мнѣ было очень хорошо. Я чувствовалъ себя какъ бы въ давно покинутой стихіи и тогда же писалъ своему брату (Христоферу): мнѣ было такъ хорошо, какъ рыбѣ въ водѣ; я былъ несказанно счастливъ. Но вотъ, съ самаго начала мнѣ пришлось сообщать свѣдѣнія, рѣшенія, совѣты въ вещахъ, на которыя я до сихъ поръ не счелъ нужнымъ обращать вниманія, и тутъ я оказался виолнѣ одинокимъ. Поэтому я и обратился внутрь себя, обратился къ своей жизни, къ природѣ. И тутъ-то мнѣ отлично приго-

дился мой, до сихъ поръ мною и для самого себя пролагаемый, путь мой собственный ходъ образованія; я всматривался въ природу, когда меня спрашивали; я добивался отвѣта отъ сущности жизни и потому заставлялъ отвѣчать природу, жизнь, духъ и сущность жизни и законъ самихъ по себѣ; мой отвѣтъ не только удовлетворялъ спрашивавшихъ, но простая несомнѣнная увѣренность и юношеская свѣжесть ихъ даже ободряла и оживляла. Все это было хорошо, пока дѣло шло объ общечеловѣческомъ, но вотъ дошло до обученія! Я самъ-то въ нѣкоторомъ смыслѣ едва могъ считать себя обученнымъ,—вѣдь во мнѣ были почти одни отрывки, рапсодіи... Такимъ-то образомъ я вновь очутился въ разладѣ съ дѣйствительностью; не могъ же я мучить своихъ учениковъ тѣмъ же, чѣмъ прежде не хотѣлъ мучить себя, и вслѣдствіе этого приготовить себѣ двойную муку, навязывая имъ заучиваніе отрывочныхъ формъ. Такимъ образомъ я вынужденъ былъ прокладывать новые пути въ себѣ самомъ; благодаря этому я полюбилъ свою должность, потому что въ ней я былъ не только вполнѣ свободенъ въ своихъ дѣйствіяхъ, но даже обязанъ къ этому, такъ какъ учебное заведеніе имѣло задачею быть образцовою школою вновь развиваемыхъ способовъ преподаванія. Мой доселѣ личный путь развитія, самообразованія и самообученія, а также мои наблюденія надъ природою и жизнью сослужили мнѣ при этомъ отличную службу» («Воспитаніе человѣка» Фр. Фребеля, стр. III, изд. Тихомирова). Первое же столкновеніе съ дѣтьми выяснило ему его призваніе. Но на ряду съ этимъ Фребель почувствовалъ всю свою неподготовленность къ педагогической дѣятельности; естественно поэтому, что съ этихъ поръ съ его стороны начинаются усиленные поиски за лучшими путями, за болѣе цѣлесообразными методами воспитанія и образованія,—поиски, приведшіе его въ концѣ концовъ къ цѣлой стройной системѣ. Свои педагогическіе взгляды Фребель изложилъ въ цѣломъ рядѣ педагогическихъ сочиненій, среди которыхъ наиболѣе полное выраженіе его мыслей мы находимъ въ его трудѣ «Воспитаніе человѣка», появившемся въ 1826 г. (на 44 году жизни Фребеля). Къ сожалѣнію, до туманности отвлеченный способъ изложенія и тяжеловѣсный слогъ дѣлаютъ это сочиненіе малодоступнымъ для широкой публики, что, въ свою очередь, привело къ полнѣйшему вырожденію въ настоящее время начатаго имъ дѣла, такъ какъ его дары ребенку и рекомендуемыя имъ занятія примѣнялись безъ должнаго пониманія принциповъ, заложенныхъ въ ихъ основу и въ большинствѣ случаевъ воспроизводились лишь механически. Для нѣкоторой только характеристики полнаго незнанія основъ педагогической системы Фребеля укажемъ, напр., на то обстоятельство, что съ именемъ Фребеля въ настоящее время соединено лишь представленіе о Дѣтскомъ садѣ, между тѣмъ какъ его система охватываетъ собой весь періодъ воспитанія человѣка, начиная отъ рожденія и кончая высшимъ образованіемъ. Пойдемъ далѣе: стоитъ лишь сказать «Дѣтскій садъ», какъ въ сознаніи сейчасъ же всплываетъ представленіе о рядѣ механическихъ и скучныхъ работъ и занятій, которыя способны лишь убить въ ребенкѣ всякій зародышъ къ самодѣятельности и личному почину, но никакъ не поддержать и развить его. Между тѣмъ направленіе истинно фребелевскаго воспитанія

нужно искать какъ разъ въ обратныхъ явленіяхъ. Онъ въ человѣкѣ, а значитъ и въ ребенкѣ, прежде всего видитъ активную творческую личность, а не пассивное созданіе. Это свойство человѣческаго духа, по мнѣнію Фребеля, и указываетъ, что человѣкъ созданъ по образу и подобію Бога, который, въ свою очередь, есть начало и конецъ всего сущаго, исходный пунктъ и конечная цѣль его.



Фридрихъ Фребель.

Педагогическая теорія Фребеля есть логическій выводъ изъ его общаго міровоззрѣнія; поэтому для должнаго пониманія этой теоріи необходимо ознакомиться съ общимъ міровоззрѣніемъ самого Фребеля.

Фребель былъ глубоко религіозенъ. Но вотъ какъ онъ самъ понимаетъ религію: «Религія не есть что-нибудь разъ установившееся, но живое, постепенно совершенствующееся стремленіе («Восп. челов.», стр. 105). Исходный пунктъ и центръ стремленія есть Богъ—единство всего существующаго. «Это единство — Богъ. Все произошло изъ Божественнаго, изъ Бога и единственно обусловлено Божественнымъ, Богомъ; въ Богѣ—единственное основаніе всѣхъ вещей. Всюду живетъ, дѣйствуетъ и управляетъ Божественное, Богъ. Все дѣйствуетъ, живетъ и существуетъ въ Божественномъ, въ Богѣ и чрезъ Божественное, чрезъ Бога. Всѣ вещи существуютъ лишь оттого, что въ нихъ

дѣйствуетъ Божественное. Дѣйствующее въ каждой вещи Божественное есть сущность каждой вещи. Назначеніе всѣхъ вещей слѣдующее: проявлять въ развитіи свою сущность, т.-е. какъ свои божественныя особенности, такъ божественное само по себѣ, выражать и обнаруживать Бога черезъ внѣшнее и преходящее. Особенное назначеніе, особенное призваніе человѣка, какъ разумнаго и мыслящаго существа, слѣдующее: довести для самого себя свою сущность, свое божественное, стало быть Бога, и свое назначеніе и свое призваніе до полнаго сознанія, до живого постиженія и дояснаго разумѣнія, и проявить это Божественное на практикѣ, сдѣлать его дѣйствующимъ и обнаружить добровольно и свободно въ своей жизни («Восп. челов.», стр. 1, 2)».—Такимъ образомъ, Богъ и Божественное есть основаніе всего существующаго; назначеніе всѣхъ вещей—проявлять эту свою сущность во внѣ, сдѣлать внутреннее внѣшнимъ и внѣшнее внутреннимъ и такимъ путемъ достигнуть полной гармоніи и единенія съ Богомъ, который есть внутренній, исходный пунктъ всего видимаго и въ то же время конечная цѣль внутренняго стремленія всего внѣшняго (сущаго). Къ этому же сводится и назначеніе человѣка, и цѣль воспитанія состоитъ лишь въ томъ, чтобы поддержать ребенка въ его развитіи и помочь ему какъ можно полнѣе выразить во внѣ и внѣшнимъ путемъ эту свою божественную сущность. Вотъ какъ Фребель опредѣляетъ воспитаніе: «Вызываніе человѣка къ жизни, обращеніе съ нимъ какъ съ существомъ, дѣлающимся самосознательнымъ, мыслящимъ и разумнымъ, ради чистой и полной передачи во внѣ внутренняго закона божественнаго начала сознательнымъ и добровольнымъ образомъ и приспособленіе ради этой цѣли пути и средствъ,—вотъ въ чемъ заключается воспитаніе человѣка». «Цѣль воспитанія -передача во внѣ вѣрной призванію, чистой, цѣльной и поэтому святой жизни («Восп. челов.», стр. 2)». Внѣ религіи,—говоритъ Фребель,—воспитаніе невозможно. Да и дѣйствительно при его пониманіи религіи, религіозное начало есть необходимое условіе, сопровождающее всякій процессъ развитія, а значитъ и воспитанія. Это-же самое дѣлаетъ излишнимъ особый разговоръ о религіозномъ воспитаніи, такъ какъ религіозное стремленіе и процессъ постепеннаго развитія, какъ мы видимъ, необходимо обусловливаютъ другъ-друга.

Такимъ образомъ, воспитаніе не прибавляетъ ничего новаго къ существу человѣка,—оно лишь слѣдитъ за развитіемъ и выраженіемъ божественнаго въ ребенкѣ, т.-е. въ человѣкѣ, и поддерживаетъ его на этомъ пути, облегчаетъ трудъ и оберегаетъ отъ возможныхъ уклоненій. Воспитаніе есть та наука, то искусство, которое помогаетъ выразиться во внѣ тому божественному, которое заложено во всѣхъ вещахъ. Вѣдь всѣ земные предметы исполнены, по Фребелю, одного и того же стремленія: выразить во внѣ заложенную въ нихъ единую божественную сущность. Всѣ предметы, вся природа въ основѣ своей имѣютъ одинъ законъ развитія, говоря короче — существуетъ лишь одинъ законъ природы, а потому и одно воспитаніе, которое сводится лишь къ помощи въ естественномъ развитіи человѣка и подвержено тому же закону природы, т.-е. законъ природы и законъ воспитанія одинъ и тотъ же—между ними нѣтъ различія; отсюда же

прямой выводъ: желаешь знать законъ воспитанія—изучай законы природы. Этимъ Фребель закладываетъ основное положеніе своей педагогической теоріи, ея Naturgemässheit — сообразность воспитанія съ природой и ея требованіями.

Поэтому естествознаніе есть дисциплина, знаніе которой необходимо для каждаго педагога. Изучая природу, Фребель сразу же натолкнулся на рядъ противоположностей, которыя, казалось бы, противорѣчатъ только что изложенной системѣ объ единствѣ, проникающемъ все существующее. Но это противорѣчіе лишь кажущееся,—отмѣчаетъ онъ,—духовныя и физическія явленія, напр., не противорѣчатъ другъ другу. Кажущаяся разница ихъ сглаживается, если прослѣдить ихъ во всѣхъ ихъ переходныхъ ступеняхъ, и окончательно сводится на нѣтъ, если дойти такимъ путемъ до начала ихъ возникновенія, до первоисточника ихъ существованія: и тутъ и тамъ первопричина бытія ихъ есть Богъ —единство всѣхъ вещей, связующее всѣ, казалось бы и самые разнородные предметы. Богъ есть наивысшее связующее звено. Подобныя же связующія звенья и переходныя ступени мы находимъ и въ другихъ предметахъ и явленіяхъ, изъ какой бы области они ни были взяты; такъ, сумерки есть переходъ отъ дня къ ночи; жидкое состояніе предмета—отъ газообразнаго къ твердому; почка—отъ состоянія покоя къ жизни, чрезъ развитіе листвы, цвѣта и созрѣванія плода; юноша есть переходная ступень отъ младенца и отрока къ зрѣлому мужу и старцу и т. д. Въ мірѣ нѣтъ случайностей, все есть одна неразрывная цѣпь, все имѣетъ свое предшествующее и свое послѣдующее. Каждый предметъ, скажемъ иначе, каждая ступень развитія міра есть плодъ предыдущаго и подготовительная ступень послѣдующаго, и самымъ фактомъ своего существованія непремѣнно содержитъ въ себѣ зародышъ этой слѣдующей ступени развитія. Нельзя вызвать къ жизни того, чего нѣтъ хотя бы въ зародышевомъ состояніи въ самомъ предметѣ. Поэтому воспитаніе ничего не можетъ создать,—оно можетъ лишь развивать, развивать и развивать. Отсюда слѣдуетъ, что зрѣлый человѣкъ не есть нѣчто совершенно отличное отъ младенца, и наоборотъ. Лишь путемъ постепеннаго развитія дитя можетъ перейти отъ безсознательнаго состоянія къ сознательной дѣятельности, къ сознательному выраженію заложеннаго въ немъ божественнаго начала.

Мало изучать природу въ ея настоящемъ видѣ,—необходимо изучить и понять ее въ ея постепенномъ развитіи отъ хаоса къ ея теперешнему, стройно-организованному состоянію. Необходимо изучить и понять эту божественную гармонію, дивно проникающую весь міръ и не допускающую случайныхъ явленій, могущихъ разрушить ее. Для воспитателя въ частности необходимо изученіе исторіи развитія человѣчества, исторіи культуры; знаніе этого предмета существенно важно для педагога наравнѣ со знаніемъ психологіи и физіологіи. Изученіе этихъ трехъ предметовъ, между прочимъ, Фребель считаетъ необходимымъ для матерей и руководителей и руководительницъ «Дѣтскаго сада». Лишь по усвоеніи этихъ предметовъ становятся ясными и понятными многія побужденія ребенка, остававшіяся до того въ тѣни,—тѣ побужденія, которыя Фребель называетъ Kulturtriebe.

Изученіе этихъ же предметовъ утверждаетъ положеніе, что каждый индивидуумъ въ своемъ развитіи повторяетъ исторію своего вида.

Всѣ ступени развитія, которыя прошло человѣчество во всей исторіи, всѣ эти ступени проходитъ и человѣкъ, будучи ребенкомъ. Всѣ побужденія и стремленія, которыя постепенно развивались у человѣчества, постепенно и въ томъ же порядкѣ развиваются и у ребенка. Всю ту работу, которую продѣлало человѣчество на пути своего развитія, мы встрѣчаемъ и въ жизни ребенка. Только его работа—для насъ, взрослыхъ,—игра. Отсюда видна вся важность характера игры и направленія ея. Въ игрѣ ребенокъ пріобрѣтаетъ всѣ тѣ навыки, которые человѣчество (его предшественники) выработало усиліями тысячелѣтій. Все пріобрѣтенное предками не проходитъ безслѣдно для ихъ потомковъ,—потому-то дитя въ состояніи преодолѣть всѣ встрѣчающіяся трудности въ такой короткій срокъ.

Но какія же побужденія (Kulturtriebe) и въ какомъ порядкѣ проявляло человѣчество въ своемъ развитіи?

Фребель называетъ слѣдующія:

I. Побужденіе къ дѣятельности, первоначально лишь выражавшееся въ побужденіи къ движеніямъ, ставшимъ постепенно цѣлесообразными (Tätigkeitstrieb).

II. Второе—побужденіе къ обработкѣ земли и постройкамъ (Bodenbau, Wohnungstrieb, Nahrungstrieb). Они связаны съ насущною потребностью добывать себѣ кровъ, пищу и одежду.

III. Побужденіе къ искусствамъ (Kunsttrieb), начинающееся съ упражненія руки при различныхъ производствахъ, стоитъ на третьемъ мѣстѣ.

Развитіе глаза и уха вызываетъ позднѣе побужденіе къ пѣнію и драматическому искусству.

IV. Затѣмъ идетъ побужденіе къ знанію (Wissenstrieb), вытекающее изъ изученія окружающихъ предметовъ и ихъ качествъ (матеріалъ, форма, величина, число, цвѣтъ, вѣсъ, звукъ, направленіе).

V. Побужденіе къ общественности, корни котораго мы находимъ въ семьѣ (первобытной общинѣ).

VI. Религіозное побужденіе (der religiöse Trieb), наивысшее стремленіе человѣческаго духа, которое выражается въ стремленіи къ единенію съ Богомъ (первоначально чрезъ природу и видимый міръ, съ его символическими указаніями на невидимый).

Эти побужденія, эти инстинктивныя стремленія встрѣчаются у каждаго ребенка, и пока дитя дѣйствуетъ подъ вліяніемъ инстинкта, оно не ошибется и не сойдетъ съ истиннаго пути своего развитія, такъ какъ оно дѣйствуетъ по внутреннему закону природы. Ошибки возможны тогда, когда ребенокъ начинаетъ дѣйствовать, руководясь своими личными желаніями (сознательн. дѣятельн.), которыя могутъ внести дисгармонію въ его развитіе. Поэтому цѣль воспитанія въ это время—возможно больше удерживать дитя на пути историческаго развитія его вида и этимъ дать возможность вполнѣ укрѣпиться его

силамъ и тѣмъ самымъ основательно подготовить почву для позднѣйшей дѣятельности уже въ возрастѣ зрѣлаго человѣка.

Какимъ же путемъ достигнуть упражненія, развитія и укрѣпленія всѣхъ этихъ побужденій?

На этотъ вопросъ Фребель отвѣчаетъ: систематическимъ подборомъ игръ и занятій, которыя:

1) давали бы ребенку полную возможность упражнять, укрѣплять, а значитъ, и развивать побужденія, заложенныя въ него историческимъ ходомъ развитія его вида;

2) ввели бы его въ тѣсное общеніе съ первой книгой, первой школой человѣчества—съ жизнью природы во всемъ ея многообразіи и единствѣ,—

3) и въ удобопонятной формѣ познакомили бы дитя съ основными законами развитія природы, въ конечномъ итогѣ сводящимися къ законамъ математики.

Преслѣдуя только что перечисленные три пункта, воспитатель, однако, никогда не долженъ упускать изъ виду, что ребенокъ, воспитанникъ его, есть существо цѣльное, которыя нельзя дѣлить на двѣ отдѣльныхъ части—душу и тѣло; дитя (человѣкъ) есть нѣчто единое, что можно разсматривать въ его отношеніи, во-1-хъ, къ природѣ, во-2-хъ, къ человѣку, и, въ-3-хъ, къ Богу.

I. Дитя природы (das Kind der Natur) обозначаетъ тѣлесную сторону человѣческаго существа; зеркаломъ, въ которомъ онъ можетъ себя узнать, служитъ природа.

II. Дитя человѣчества (das Kind der Menschheit) обозначаетъ видъ, къ которому принадлежитъ дитя; зеркаломъ ему служитъ исторія.

III. Дитя Божье (das Kind Gottes),—тутъ воспитаніе должно имѣть въ виду непрерывное выраженіе божественнаго откровенія въ человѣческомъ духѣ.

На той системѣ игръ и занятій, которую предлагаетъ самъ Фребель, мы остановимся позднѣе. Пока же отмѣтимъ только, что всю эту систему онъ строитъ на основномъ побужденіи ребенка къ дѣятельности (Tätigkeitstrieb). Дитя для Фребеля прежде всего д ѣ я т е л ь н а я л и ч н о с т ь. Но какъ первобытный человѣкъ знакомился и усвоивалъ окружающее его не путемъ словеснаго обученія, а путемъ опыта, при томъ—не пассивнаго, а активнаго, т.-е. не только созерцая факты и явленія, а созидая то и другое; какъ первобытный человѣкъ былъ такимъ образомъ прежде всего дѣятельно-познающею личностью,—такъ и ребенокъ уже съ первыхъ ступеней своего развитія есть тоже д ѣ я т е л ь н о - п о з н а ю щ а я личность.

Первымъ прообразомъ и образцомъ для дѣятельности человѣка (такъ какъ самъ человѣкъ есть часть природы) была природа, полная творческаго начала ея создателя—Бога; дѣятельность уже перваго человѣка была творческою дѣятельностью,—поэтому и жизнь, и работа дитяти проникнуты стремленіемъ не только къ дѣятельности, но и къ с а м о с т о я т е л ь н о с т и въ самомъ широкомъ пониманіи этого слова. «Духъ человѣка долженъ парить надъ безформеннымъ и без-образнымъ и двигать имъ, чтобы изъ него вышли образъ

и форма, существованіе и жизнь («Восп. челов.», стр. 26)». Поэтому—не стѣсняйте творческаго начала въ стремленіи дитяти. Дать пищу этому побужденію—вотъ къ чему сводится второй основной завѣтъ Фребеля. Къ этому онъ прибавляетъ еще слѣдующее: такъ какъ все въ природѣ (а значитъ, и въ исторіи культуры) развивается лишь постепенно и строго послѣдовательно, и всякія уклоненія въ этомъ отношеніи ведутъ лишь къ задержкѣ и уродству, то, предоставляя матеріалъ творческому побужденію дитяти, выбирайте его предусмотрительно, придерживаясь строгой послѣдовательности. Отсюда строгая систематичность Фребеля въ выборѣ игръ и занятій, которою однако онъ не боится убить въ ребенкѣ живую человѣческую личность. Эти рамки строгой послѣдовательности вѣдь взяты имъ изъ общаго закона природы, изъ закона всеобщаго развитія. Въ этихъ рамкахъ жизнь и дѣятельность ребенка колеблется совершенно свободно, индивидуальность его не стѣсняется. «Если вы, руководители дѣтей, воспитатели, хотите видѣть въ миніатюрѣ, какъ бы въ образѣ, то, на что здѣсь было указано, то послѣдуйте за мною въ импровизированный классъ, гдѣ вы найдете компанію мальчиковъ, человѣкъ восемь отъ 7 до 10-лѣтняго возраста. На большомъ столѣ старой комнаты вы найдете ящикъ съ кирпичиками. Кирпичики эти имѣютъ форму и пропорцію обыкновенныхъ строительныхъ кирпичей; каждый имѣетъ длину, равную $^1/_6$ дѣйствительной величины, и представляетъ самый красивый и наиболѣе удобный для построекъ матеріалъ, который подстать возрастающей силѣ отрока въ качествѣ строительнаго средства; песокъ и опилки также нашли себѣ мѣсто въ комнатѣ, а недавняя прогулка въ прекрасномъ еловомъ лѣсу предоставила въ ихъ распоряженіе множество прекраснаго еловаго мху. Теперь рекреація, и каждый началъ свое дѣло по своему личному почину: тамъ, въ углу, совершенно скрытая отъ глазъ ютится небольшая часовенька; крестъ и алтарь характеризуетъ духъ настроенія; это—созданіе маленькаго мальчика съ мирнымъ характеромъ; тамъ, на стулѣ, двое предприняли уже сообща довольно значительное сооруженіе; это многоэтажное строеніе, которое должно изображать замокъ, съ высоты котораго, какъ съ горы, можно обозрѣвать всю долину; но что это потихоньку выстроилъ вотъ тотъ подъ столомъ? Это—зеленый холмъ, на которомъ высятся старыя развалины замка; далѣе подъ руками другихъ на ровномъ мѣстѣ выросла деревенька. Теперь каждый окончилъ свою работу, теперь каждый осматриваетъ свою работу и работу своихъ сосѣдей; каждому невольно приходятъ въ голову желаніе и мысль: нельзя ли, молъ, разрозненное представить въ одно цѣлое, и едва желаніе успѣло сдѣлаться всеобщимъ, какъ тотчасъ уже проводятся общія дороги отъ деревеньки къ крѣпости, отъ крѣпости къ замку, отъ замка къ замку, отъ замка къ часовнѣ, а пустое пространство заполняется лугами и рѣками. Если бы вы заглянули туда въ другую рекреацію: одни вылѣпили изъ глины цѣлую страну, другіе изъ картона сдѣлали цѣлый домъ съ дверьми и окнами, а вотъ одинъ изъ орѣховой скорлупы выстроилъ себѣ цѣлый кораблекъ, и каждый смотритъ на свое произведеніе: хорошо оно, но оно стоитъ одиноко; онъ смотритъ также на произведеніе своего со-

сѣда: соединить бы ихъ вмѣстѣ, куда было бы лучше! И тотчасъ же домъ, какъ и замокъ, помѣщаются на возвышенное мѣсто страны, а кораблики плывутъ уже по маленькому искусственному озеру; ко всеобщей радости самый младшій помѣщаетъ своего пастушка и свое стадо пастись между горою и озеромъ; теперь они стоятъ всѣ вмѣстѣ и съ радостью и довольствомъ смотрятъ на дѣло своихъ собственныхъ рукъ. А вонъ тамъ внизу, у источника, у ручья, что тамъ за шумъ и гамъ. То собрались мальчики постарше. Они устроили каналы, а на нихъ—и шлюзы, и мосты, и приморскіе города, запруды и мельницы, каждый нисколько не заботясь и не имѣя въ виду работы другого. Но вотъ естественно должна пойти вода, а по водѣ сверху къ низовью канала должны направиться корабли; но чуть ли не на каждомъ шагу -граница новаго владѣльца, и каждый предъявляетъ свои права, какъ господинъ и создатель, и каждый считается съ требованіями другого, -что же можетъ привести ихъ къ согласію? только договоры, и тотчасъ же государства соединяются между собою строгими договорами. Кто можетъ указать все великое значеніе этихъ дѣтскихъ игръ? кто можетъ указать многосторонніе плоды ихъ? Только два вывода можно сдѣлать съ полною достовѣрностью: что, во-первыхъ, онѣ возникаютъ изъ чувства и ума самихъ дѣтей, а во-вторыхъ, что мальчики, игравшіе въ эти игры, были хорошими учениками, понятливыми, толковыми, вдумчивыми, съ живымъ воображеніемъ, прилежными, энергичными, хорошіе юноши и въ умственномъ и въ нравственномъ отношеніяхъ, готовые помочь ближнему и совѣтомъ, и дѣломъ, и разъ они такъ играли, они всегда будутъ хорошими, толковыми и благоразумными мужами («Восп. челов.», стр. 81—83)». Не разъ Фребель предупреждаетъ воспитателей, чтобы они не стѣсняли индивидуальности ребенка и давали дѣтямъ полную возможность проявлять свои личныя качества и особенности, что легче и лучше всего достигается путемъ личнаго творчества дитяти.

Незадолго до Фребеля современникъ его Песталоцци возмущается словеснымъ способомъ преподаванія и требуетъ наглядности обученія. Фребель идетъ еще дальше и, дѣлая выводъ изъ вышесказаннаго, закладываетъ третій краеугольный камень своей системы воспитанія (а не только обученія). «В с е, ч е м у д о л ж е н ъ р е б е н о к ъ н а у ч и т ь с я, в с е э т о о н ъ д о л ж е н ъ п р е ж д е в с е г о с д ѣ л а т ь с а м ъ».

Задача воспитанія, по словамъ Маренхольцъ-Бюловъ, одной изъ выдающихся ученицъ и послѣдовательницъ Фребеля, состоитъ въ урегулированіи самодѣятельности дитяти сообразно съ цѣлью воспитанія; а цѣлью этой, если мы припомнимъ, является по возможности полное выраженіе божественнаго. «Воспитаніе, согласное съ природой, возможно лишь въ томъ случаѣ, когда дѣтству дается возможность свободно выразить свое существо путемъ самостоятельности». Такимъ образомъ, вся дѣятельность ребенка колеблется между приниманіемъ и даваніемъ, а н а л и з о м ъ и с и н т е з о м ъ. Отмѣчая всю важность индивидуальнаго воспитанія (воспитанія, понимаемаго въ широкомъ смыслѣ этого слова), въ которомъ Фребель видитъ залогъ прогресса человѣчества, онъ однако напоминаетъ, что за индивидуаль-

постью въ ребенкѣ необходимо всегда прозрѣвать образующагося члена семьи и человѣчества. «Каждый человѣкъ уже ребенкомъ долженъ быть разсматриваемъ, признаваемъ и первоначально воспитываемъ, какъ необходимый, существенный членъ человѣчества, а поэтому родители, какъ первые воспитатели, должны чувствовать и сознавать себя отвѣтственными передъ Богомъ, ребенкомъ и человѣчествомъ. И равнымъ образомъ родители должны смотрѣть на ребенка и блюсти его въ необходимой цѣлостной гармоніи, въ ясномъ соотношеніи и въ живой связи съ настоящимъ, прошедшимъ и будущимъ человѣческаго развитія, и такимъ образомъ привести въ связь, согласіе и гармонію образованіе, воспитаніе ребенка съ современными, прошедшими и будущими требованіями развитія рода человѣческаго; равно какъ точно также слѣдуетъ разсматривать, блюсти и руководить человѣкомъ, вмѣстѣ съ его божественными, земными и человѣческими задатками, присущими Богу, природѣ и людямъ, вмѣщающемъ въ себѣ такимъ образомъ одновременно единство, единичность и многообразіе и въ то же время носящемъ въ себѣ настоящее, прошедшее и будущее. Такимъ образомъ, человѣкъ, человѣчество въ человѣкѣ должно быть, въ качествѣ внѣшняго явленія, разсматриваемо не какъ уже совершенно явившееся, не какъ вполнѣ сложившееся, не какъ твердое и уже установившееся, но какъ постоянно и еще неуклонно поступательно складывающееся, вѣчно живое, никогда не перестающее итти впередъ отъ одной ступени развитія и образованія къ другой въ направленіи къ конечной цѣли, кроющейся въ безконечности и единствѣ («Восп. челов.», стр. 13—14)»,

И здѣсь не слѣдуетъ забывать, что въ человѣкѣ, какъ и вообще въ природѣ, мы имѣемъ дѣло съ предметомъ единымъ, единичнымъ и въ то же время множественнымъ, т.-е. съ тѣмъ тріединствомъ, которое, при всемъ многообразіи и обособленности каждаго предмета, дѣлаетъ возможнымъ гармоничное соединеніе отдѣльныхъ качествъ въ одномъ предметѣ, и этимъ создаетъ почву для высшей ступени творчества—искусства.

Какими же упражненіями думаетъ Фребель развить побужденія ребенка вполнѣ согласно съ природой, сообразно ея требованіямъ, слѣдуя ея постепенному и поступательному ходу развитія, полному творческаго начала и созидательной силы, вызвавшей его къ жизни, т.-е. Бога.

Какими путями Фребель думаетъ добиться полной возможности естественнаго развитія индивидуальности ребенка, ограничивая его дѣятельность найденною имъ въ природѣ закономѣрностью, которая и должна служить коррективомъ къ дѣятельности дитяти? Страннымъ покажется съ перваго взгляда, что этой сложной задачи Фребель думаетъ достигнуть съ помощью такихъ простыхъ игръ и несложныхъ занятій, какъ мячъ, шаръ, клубокъ, цилиндръ, кубъ, раздѣленный на части, мозаика (Legetafeln), лучинки (Verschränkspäne), спички (Stäbchen), работы изъ изогнутой круглой проволоки (Ringelegen), изъ гороха, сгибаніе бумаги, связываніе изъ бумаги (Schnürren mit Papier), плетеніе, отрѣзаніе, накалываніе, раскрашиваніе наколотыхъ или нарисованныхъ образцовъ, рисованіе съ сѣткой и безъ

ися), лѣпка (Thonschneiden und Modelieren), подвижныя игры, пѣніе, изобразительныя пѣсни, занятія въ саду и огородѣ.

Но, освѣтивъ всѣ эти игры и занятія его теоретическими разсужденіями, вдумавшись глубже въ ихъ психологическое и естественно-научное обоснованіе, можно не согласиться, но не нельзя не признать, что въ основѣ этой стройной цѣпи занятій лежитъ строго продуманный планъ, заимствованный авторомъ непосредственно изъ общаго закона развитія природы.

Первый даръ Фребеля ребенку есть шаръ. Для обоснованія и пониманія этого выбора нужно помнить, что горячо отстаивая необходимость изученія природы, Фребель имѣетъ въ виду два пункта:

1) Съ одной стороны, онъ говоритъ: «Она сама (природа) и человѣкъ имѣютъ свое основаніе въ одномъ и томъ же вѣчномъ единомъ существѣ, и ихъ развитіе совершается совершенно по однимъ и тѣмъ же законамъ, но только въ различныхъ степеняхъ. Такимъ образомъ, наблюденіе человѣка и природы, будучи сопоставляемы и сравниваемы съ фактами и явленіями общаго развитія человѣчества, объясняютъ взаимно другъ друга и приводятъ къ болѣе глубокому взаимному пониманію. Благодаря ясному проникновенію въ обусловливающее и творческое отношеніе человѣческаго духа къ его внѣшнему произведенію, человѣкъ приходитъ также къ ясному наглядному пониманію отношенія обусловливающаго, творческаго духа Божья, Бога, къ его произведенію, къ природѣ, къ познанію способа и характера происхожденія конечнаго изъ вѣчнаго, тѣлеснаго, изъ духовнаго, природы—изъ Бога»...

«Поэтому, каковъ духъ художника, таковъ человѣческій духъ въ художественномъ произведеніи, таковъ же духъ Бога въ природѣ; какова жизнь художественнаго произведенія сама по себѣ, по своему духу и отношенію къ своему творцу, такова же жизнь порожденной изъ Бога природы сама въ себѣ, по своему духу, какъ живущее въ Богѣ и черезъ Бога, вытекающее изъ духа Божія божественное произведеніе, въ отношеніи къ Богу, своему творцу и во внутреннемъ отношеніи къ человѣку»...

«Вотъ почему человѣкъ, въ особенности же мальчикъ, съ раннихъ лѣтъ долженъ быть близко знакомъ съ природой, не только въ частностяхъ, въ формѣ ея проявленій, но и въ ея живомъ духѣ Божіемъ, какъ онъ живетъ и высказывается въ ней. Это глубоко чувствуетъ и этого требуетъ мальчикъ, и ничто такъ не сближаетъ воспитателей и воспитанниковъ, учителей и учениковъ съ чистымъ чувствомъ природы, какъ обоюдныя стремленія заниматься природою, предметами природы. Этого не должны забывать ни родители, ни учителя, и поэтому послѣдніе, по крайней мѣрѣ разъ въ недѣлю, должны совершать прогулки на вольномъ воздухѣ съ каждымъ классомъ; они не должны гонять ихъ, какъ стадо барановъ, не должны вести ихъ, какъ роту солдатъ, какъ это приходится нерѣдко видѣть. Они должны итти съ ними, какъ отецъ съ сыновьями, какъ братъ среди братьевъ, и показать имъ во-очію, что́ даетъ природа человѣку въ каждое время года... Мальчикъ требуетъ отъ взрослаго поддержки своимъ внутреннимъ духовнымъ воспріятіямъ, и не безъ основанія,—изъ предчувствія того, чѣмъ

должнъ быть старшій, изъ уваженія къ нему. Но разъ онъ не встрѣчаетъ этой поддержки, то получается отсюда двоякое послѣдствіе: онъ утрачиваетъ уваженіе къ старшему, и его внутреннее ощущеніе и воспріятіе какъ бы уходятъ внутрь. Вотъ почему такъ важны прогулки дѣтей и взрослыхъ при совмѣстномъ стремленіи ихъ принять въ себя жизнь и духъ природы, чтобъ послѣдняя могла жить въ нихъ и вліять на нихъ...

Такъ проявлялись и проявляются сущность и вліяніе природы во всей ея совокупности, какъ общая картина Божества, какъ общая рѣчь Божества, выражающая и пробуждающая духъ Божій во всей его совокупности; такъ проявлялась и проявляется природа при внутреннемъ созерцаніи». («Восп. челов.», стр. 123, 124, 125, 126, 127).

2) Съ другой стороны Фребель прибавляетъ: «Но иною представляется она при обычномъ созерцаніи съ внѣшней точки зрѣнія. Въ послѣднемъ случаѣ она проявляется, какъ разнообразіе различныхъ, разрозненныхъ частностей безъ опредѣленной, внутренней живой связи, какъ отдѣльныя единицы, изъ которыхъ каждая имѣетъ свою особую форму, каждая свой особый процессъ развитія, свое особое опредѣленное назначеніе и цѣль».

«При томъ и въ этомъ обыкновенномъ, только внѣшнемъ наблюденіи природы единичности разрозненныхъ и разнообразныхъ предметовъ природы являются не столько произведеніемъ сущаго, сколько произведеніемъ разныхъ творческихъ силъ»...

«Но это разнообразіе само ведетъ его, при строгой послѣдовательности, такъ же какъ ретроспективное наблюденіе разнообразія и единичностей растенія въ интересахъ познанія глубоко лежащаго закона, только духовно-созерцаемаго, а также въ интересахъ познанія внѣшняго единства разнообразій природы и единичностей ея, потому что при всей особенности, единичности и раздѣльности предметовъ, особенная сущность и особенное явленіе—форма и видъ каждой вещи—сводится все-таки къ существу силы, какъ къ конечному внутреннему основанію, къ объединяющему единству; изъ этой силы исходитъ все разнообразіе и каждая единичность, на ней она покоится. Но сила, по своему внутреннему содержанію, по своей сущности обусловлена только бытіемъ въ себѣ и исходитъ изъ бытія посредствомъ творчества, какъ внѣшнее явленіе его»... «Сама же сила есть самодѣятельное, всесторонне-равнодѣйствующее творчество или абсолютнаго единства или единства относительнаго, но всегда изъ единства, и оно по необходимости дано вмѣстѣ съ сущностью силы, какъ сопровожденіе выхода и реакція ея и обусловливаетъ ихъ. Каждая единичность и множественность, какъ таковая, выражаетъ собою, кромѣ силы, еще и другое необходимое условіе формы и вида—матерію. Она выражаетъ: всякое образованіе земли и природы и всякая форма рождается изъ матеріи, вездѣ въ себѣ одинаковой, отовсюду одинаковой силой сцѣпленія и, судя по явленію, въ высшей степени подвижной, посредствомъ силы, всюду въ ней равномѣрно живущей, всюду въ себѣ равной, посредствомъ и подъ внѣшнимъ вліяніемъ солнца, свѣта и тепла, согласно всепроникающему великому закону природы, закону, который состоитъ въ томъ, что абстрактное вызываетъ къ бытію конкретное.

Каждая единичность, каждая множественность земныхъ и природныхъ явленій, каждое внутреннее наблюденіе природы показываетъ, что матерія и сила составляютъ одну нераздѣльную въ себѣ единицу. Матерія и самодѣятельная отъ одной точки во всѣ стороны равнодѣйствующая сила взаимно обусловливаютъ другъ друга, ни одна не можетъ существовать безъ другой; даже, строго говоря, одну нельзя себѣ представить безъ другой.

Основаніемъ легкой подвижности матеріи является самобытное шаровое стремленіе въ ней живущей силы, самобытное стремленіе силы развиваться отъ одной точки самодѣятельно и всесторонне-равнодѣятельно.

Когда сила развивается и распредѣляется по всѣмъ направленіямъ совершенно свободно и безпрепятственно, то пространственнымъ явленіемъ, матеріальнымъ результатомъ этого является шаръ. И поэтому шаровидная или вообще вещественная круглая форма является въ природѣ самой первой и самой послѣдней формой. («Восп. челов.», стр. 127, 128, 129, 130).

И вотъ шаръ—первичная форма бытія въ природѣ—и долженъ быть, по мнѣнію Фребеля, первымъ даромъ ребенку. Конечно, дитя не пойметъ всѣхъ этихъ сложныхъ разсужденій,—допускаетъ онъ,—оно можетъ ихъ лишь предчувствовать; и вотъ это-то предчувствіе пониманія и усвоенія въ будущемъ этого общаго закона созиданія (des Werden), или, что то же, закона творчества и нужно искать, давая такимъ путемъ внутреннюю путеводную нить въ жизни и дѣятельности дитяти.

Пока же оно практическимъ путемъ ознакомится со всѣми качествами этой основной формы и это облегчитъ ему его дальнѣйшую работу.

Слѣдующій даръ, къ которому переходитъ Фребель, это—кубъ, по внѣшнему своему виду тѣло совершенно отличное отъ шара, происшедшее отъ развитія силы и распредѣленія ея преимущественно въ 3 направленіяхъ (въ высоту, длину и глубину), въ обѣ стороны и ограниченное 6 плоскостями на разстояніи, равномъ отъ центра стремленія; отъ пересѣченія плоскостей получаются первыя грани.

Переходной формой, связующимъ звеномъ отъ шара къ кубу служитъ цилиндръ, совмѣщающій въ себѣ качества того и другого, напр.: неустойчивость шара и устойчивость куба, обусловленную отсутствіемъ плоскостей у шара и присутствіемъ ихъ у куба.

«Кубъ, какъ и другія кристалловидныя тѣла, суть первыя проявленія земныхъ образованій», говоритъ Фребель («Восп. челов.», стр. 133).

Предоставивъ ребенку первый прототипъ всякой формы—шаръ и первую ступень кристалловидныхъ тѣлъ—кубъ, Фребель переходитъ къ изученію и выясненію ребенку понятія «предметъ», какъ нѣчто такого, что совмѣщаетъ въ себѣ единство и множественность (единство во множественности и множественность въ своемъ единствѣ); попутно съ этимъ идетъ изученіе числа. Все только что сказанное достигается дѣленіемъ въ трехъ основныхъ направленіяхъ единаго цѣлаго куба на 8 равныхъ кубиковъ. Затѣмъ это дѣленіе осложняется раздѣленіемъ

единаго куба на 8 кирпичиковъ, дающихъ первое представленіе о плоскостяхъ (полученныхъ въ отличіе. отъ куба вслѣдствіе неравномѣрнаго распредѣленія силы въ трехъ основныхъ направленіяхъ).

Слѣдующее дѣленіе куба, тоже въ 3 направленіяхъ, двойное. Получается 27 кубиковъ, изъ которыхъ 3 дѣлятся пополамъ (по діагонали), а 3—на 4 части.

При слѣдующемъ дѣленіи, также двойномъ и въ трехъ основныхъ направленіяхъ, 6 кубиковъ дѣлятся въ высоту и ширину, отчего получаются четверти и колонки.

Для большей наглядности плоскостей куба и выясненія простѣйшихъ математическихъ формъ ребенку даются затѣмъ плоскія четырехъ и трехугольныя формы, начиная съ 4 и кончая 64 (путемъ умноженія предыдущаго числа на 2). Это—Legetäfelchen. Для большей наглядности граней, т.-е. линій, дитя получаетъ спички, ибо онѣ—результатъ многократнаго дѣленія плоскости въ одномъ направленіи.

Затѣмъ идутъ занятія по раскладыванію изогнутыхъ металлическихъ спичекъ, замѣняющихъ собою ломкія деревянныя. Здѣсь ребенокъ знакомится съ формою круга, полукруга, четверти круга и ихъ комбинаціями.

Горохъ и другія сѣмена, камешки и т. п. предметы, употребляемые при послѣдующихъ работахъ, изображаютъ собой точки.

Такимъ образомъ, путемъ дѣленія дошли до точки. Но всякое дѣленіе, самымъ фактомъ своего существованія, уже обусловливаетъ и предполагаетъ соединеніе, и вотъ въ связи съ этимъ слѣдуетъ рядъ другихъ занятій, имѣющихъ цѣлью указать ребенку образованіе цѣлаго путемъ возсоединенія этого цѣлаго изъ отдѣльныхъ частей. Это:

Выкалываніе рисунка и вышиваніе; здѣсь ребенокъ вновь останавливаетъ свое вниманіе на точкѣ. Черезъ соединеніе нѣсколькихъ точекъ иглой (путемъ вышиванія) онъ получаетъ линію.

Раскрашиваніе нарисованныхъ уже образцовъ; помогаетъ также при изученіи цвѣтовъ и составленіи красокъ (цвѣтовъ).

Рисованіе, когда ребенокъ уже овладѣлъ карандашомъ, безъ образца. Суть этого занятія лежитъ въ самостоятельномъ нахожденіи ребенкомъ различныхъ формъ. Образованіе фигуръ происходитъ отъ соединенія различныхъ линій, сходящихся въ одной точкѣ: 1) по извѣстному закону въ извѣстныя формы (школа рисованія); 2) по извѣстному закону въ произвольныя формы; 3) по совершенно свободному изобрѣтенію, при употребленіи данныхъ уже линій.

Плетеніе, воплощающее линіи и ихъ переплетеніе и дающее ребенку также первое представленіе о тканяхъ (Gewebe), которыя встрѣчаются во всѣхъ предметахъ, будь они животнаго или растительнаго происхожденія. Различныя ткани, плетеніе ребенокъ въ будущемъ встрѣтитъ повсюду, будетъ ли онъ разсматривать предметъ подъ микроскопомъ или невооруженнымъ глазомъ. Плетеніе, кромѣ того, представляетъ собой прекрасное упражненіе въ счетѣ.

Связываніе изъ бумаги—Schnurren mit Papier.

Третій крупный рядъ занятій направленъ на выясненіе измѣненій формы: а) съ измѣненіемъ массы матеріала, б) при сохраненіи массы матеріала,

а) Сгибаніе квадрата въ различныхъ направленіяхъ: наглядно показываетъ также соотношеніе различныхъ направленій линій и угловъ, развиваетъ ловкость въ пальцахъ и т. д.

Лѣпка и моделированіе вновь возвращаютъ дитя къ тѣламъ.

Отрѣзаніе—раздѣленіе цѣлаго на части, соединеніе частей въ цѣлое, возсоединеніе цѣлаго. Упражненіе комбинирующей способности.

б) Вырѣзаніе свободное и по данному образцу.

Измѣненіе формы какой-либо мягкой массы, какъ-то: глины, картофеля, рѣпы мягкаго дерева и т. п., въ кубъ, а затѣмъ шаръ, черезъ срѣзываніе граней реберъ, уголковъ.

Къ этимъ занятіямъ примыкаетъ дѣленіе въ опредѣленномъ направленіи шара, цилиндра, кегли.

Такимъ образомъ, ребенокъ сдѣлалъ полный круговоротъ въ познаніи основныхъ формъ всѣхъ предметовъ. Онъ началъ съ тѣла-шара; затѣмъ перешелъ къ плоскости, линіи, точкѣ, послѣ чего въ обратномъ порядкѣ вновь вернулся къ тѣлу, еще разъ остановившись по пути на линіи и плоскости.

Кромѣ непосредственной пользы для развитія ребенка,—отмѣчаетъ Фребель,—всѣ эти занятія имѣютъ еще въ томъ отношеніи огромное значеніе, что они даютъ ребенку возможность дѣлать подарки близкимъ, что Фребель, въ свою очередь, считаетъ существенно важнымъ звеномъ въ нравственномъ воспитаніи ребенка. Развивая различные ручные навыки, эти занятія скажутся въ будущемъ необезпеченнаго ребенка, когда ему придется выбрать тотъ или иной видъ профессіональныхъ занятій.

Для укрѣпленія и развитія тѣла Фребель вводитъ цѣлый рядъ подвижныхъ игръ, весьма тщательно имъ подобранныхъ и разсчитанныхъ не только на общее упражненіе всего тѣла, но и на упражненіе каждой части тѣла въ отдѣльности, даже каждаго сустава. Эти подвижныя игры есть гимнастика ранняго дѣтства. Онѣ введены въ цѣпь занятій, такъ какъ Фребель, если мы припомнимъ, не допускаетъ раздѣленіе существа ребенка на двѣ отдѣльныхъ, независимыхъ другъ отъ друга части. Физическое здоровье, сила и ловкость есть фундаментъ, на которомъ строится и духовное преуспѣяніе дитяти: они идутъ рука объ руку. Кромѣ того, согласно одному изъ его основныхъ положеній, загляпемъ вмѣстѣ съ Фребелемъ въ исторію культуры: физическій трудъ былъ первый видъ работы первобытнаго человѣка; лишь черезъ него онъ укрѣплялъ свои силы и упражнялъ свои органы и такимъ образомъ подготовилъ себя къ высшей ступени своего существованія. По той же причинѣ Фребель вводитъ въ цѣпь своихъ занятій еще одно звено, это—практическія занятія въ садуогородѣ. Каждому ребенку должна быть предоставлена его собственная грядка, которую онъ самъ обрабатываетъ, засѣваетъ, за которой самъ ухаживаетъ. Этотъ видъ занятій имѣетъ еще то преимущество, что ставитъ ребенка въ непосредственную близость къ при-

родѣ и этимъ самымъ дастъ ему возможность лучше изучить ее и полюбить.

Есть еще одно занятіе, которому Фребель придаетъ огромное значеніе, это—пѣніе, изобразительныя пѣсни и стихотворенія. Кромѣ упражненія слуха, кромѣ того, что ребенокъ при этомъ каждое дѣйствіе сопровождаетъ словомъ и обратно, кромѣ всего этого, Фребель особенно отмѣчаетъ значеніе ритма, служащаго могучимъ сдерживающимъ началомъ. Привыкнувъ съ дѣтскихъ лѣтъ къ соразмѣреннымъ, ритмическимъ движеніямъ, онъ невольно и незамѣтно переноситъ эту соразмѣренность и на свои побужденія и дѣйствія; этимъ въ жизнь ребенка вводится обуздывающее начало и облегчается его задача: подавивъ въ себѣ все безпорядочное, тѣмъ самымъ полнѣе и чище выразить во внѣ (т.-е. своими дѣйствіями, своей жизнью) заложенную въ немъ божественную сущность, т.-е. гармонію, соразмѣренность всѣхъ его силъ и дѣйствій. Поэтому Фребель, по возможности, все сопровождаетъ пѣснью, стараясь не пропустить ни малѣйшаго случая. Пѣніемъ сопровождаются игры и марши, пѣніемъ сопровождаются занятія, наблюденія, празднества; словомъ, пѣніе и пѣсни сопровождаютъ ребенка на каждомъ шагу его жизни, начиная съ колыбели.

Всѣ только что приведенныя игры и занятія способствуютъ еще и тому, что во—1-хъ, дитя въ себѣ самомъ находитъ источникъ и сверстника въ своихъ играхъ-работахъ; во—2-хъ, оно достигаетъ пониманія жизни и овладѣваетъ ею, насколько это доступно ребенку; въ—3-хъ, это единство, эта гармонія развитія дитяти достигается путемъ постояннаго сглаживанія противорѣчій (das Gesetz der Vermittelung der Gegensatze).

Фребель считаетъ необходимымъ вводить ихъ съ малыхъ лѣтъ, какъ только дитя становится способнымъ усвоивать ихъ. Первыя простѣйшія упражненія относятся къ грудному младенцу въ колыбели, послѣднія, наиболѣе сложныя—къ ребенку школьнаго возраста, потому что вся цѣль занятій разсчитана вѣдь на упражненіе и воспитаніе всей совокупности самыхъ разнообразныхъ побужденій и способностей дитяти. Многія изъ нихъ не могутъ возникнуть въ младенцѣ, но находятъ себѣ мѣсто въ ребенкѣ школьнаго возраста. Кромѣ того, говоря о педагогической системѣ Фребеля, всегда необходимо помнить, что онъ стремился создать цѣлесообразную систему воспитанія, а не образованія или обученія. Поэтому его система до тѣхъ поръ примѣнима къ жизни человѣка, пока онъ способенъ къ развитію и движенію впередъ, а потому она сохраняетъ свое значеніе и для средней и для высшей школы. Взрослый человѣкъ самъ способенъ руководить собой ему, конечно, не нужны уже элементарныя упражненія: онъ прошелъ низшую ступень и находится уже на высшей; если жъ онъ ея не прошелъ, то уже поздно—ему не нагнать пропущеннаго. Элементарныя упражненія нужны для возраста, которому они свойственны, т.-е. для школьнаго періода жизни человѣка. Фребель горячо проповѣдуетъ и отстаиваетъ необходимость систематическихъ и цѣлесообразныхъ упражненій уже съ колыбели. Обоснованіе этого требованія онъ находитъ въ естествознаніи, въ исторіи культуры, въ личныхъ наблюде-

ніяхъ надъ дѣтьми. Ближайшимъ образомъ эта задача касается, конечно, семьи, такъ какъ это—первая естественная община, въ которую природа вводитъ безпомощное дитя. Въ этомъ тѣсномъ кружкѣ людей, окружающихъ ребенка, мать—его первый и ближайшій другъ, руководитель и помощникъ. Естественными условіями рожденія и развитія человѣка младенецъ самой природой передается въ ея руки. Мать его кормитъ, мать за нимъ ухаживаетъ, мать проводитъ цѣлые часы у его изголовья, мать одна поэтому способна уловить первые проблески зарождающагося самосознанія и, женственно-ласковая, терпѣливая и любящая, она одна въ этомъ возрастѣ годится быть воспитательницей младенца. Эта высокая, хотя, конечно, и трудная задача—вводить въ жизнь народившееся человѣческое существо—въ этомъ возрастѣ всецѣло передается Фребелемъ въ руки матери; позднѣе дитя переходитъ въ владѣніе и на попеченіе семьи, потомъ отца. Онъ только сѣтуетъ и горюетъ, что матери часто не сознаютъ всей важности и отвѣтственности порученнаго имъ природою дѣла. Ни семья, ни общество со всѣми условіями современнаго быта не воспитываютъ дѣвушекъ въ должномъ сознаніи и уваженіи предстоящихъ имъ материнскихъ обязанностей, не даютъ имъ спеціальной подготовки, безусловно необходимой каждой матери на современной ступени развитія человѣческаго рода. Материнскаго инстинкта теперь уже недостаточно, имъ одинъ мать уже не можетъ руководиться, такъ какъ человѣчество перешагнуло уже тотъ періодъ своей жизни, когда оно было на ступени дитяти природы (der Mensch der Natur) и когда со спокойною совѣстью можно было отдаваться руководству одного инстинкта. Кромѣ того, благодаря современному же культурному состоянію человѣчества, когда побужденіе къ общенію и единенію (Gesellschaftstrieb) становится, очевидно, назрѣвшей необходимостью вѣка, въ ребенкѣ необходимо упражнять и развивать это побужденіе съ самыхъ малыхъ лѣтъ.

Всѣ эти соображенія приводятъ Фребеля къ мысли о недостаточности въ настоящее время узко-семейнаго воспитанія ребенка въ весь періодъ дошкольнаго возраста. Необходима организація такого учрежденія, гдѣ, будучи съ самаго малаго возраста въ обществѣ сверстниковъ, дитя имѣло бы возможность, подъ опытнымъ руководствомъ спеціально къ тому подготовленнаго лица, цѣлесообразно упражнять, развивать и укрѣплять 1) свое тѣло, 2) побужденія и предрасположенія, унаслѣдованныя имъ отъ его предшественниковъ (человѣчества и родителей), и 3) личныя особенности его индивидуальности. Это учрежденіе и есть Дѣтскій садъ. Здѣсь, подъ наблюденіемъ и руководствомъ лица, посвятившаго себя воспитанію дитяти этого возраста, на систематически подобранныхъ играхъ и занятіяхъ, ребенокъ упражняетъ всѣ свои побужденія, которыя приведутъ его, подобно человѣчеству, отъ безсознательнаго состоянія новорожденнаго къ болѣе высокимъ ступенямъ развитія, постоянно имѣя въ виду главное условіе всякаго прогрессивнаго стремленія—самодѣятельное творчество индивидуума. Эта строго выдержанная систематичность и послѣдовательность игръ и занятій не стѣсняетъ его личнаго почина, это—только рамки для его дѣятельности, чтобы онъ не разбросался и этимъ

самымъ не задержалъ естественнаго хода своего развитія. Но въ этихъ рамкахъ ребенка никто не стѣсняетъ, никто ему ничего не навязываетъ, ему ничего не подсказываютъ, всѣ новыя формы, новыя качества, новыя соотношенія имъ же самимъ открытыхъ предметовъ—все это предоставляется его личной самодѣятельности. Основной методъ, предлагаемый Фребелемъ, это—на данномъ ребенку матеріалѣ заставить его самого находить все, что онъ долженъ узнать изъ жизни, его окружающей. Вспомнимъ еще одно основное положеніе Фребеля, по которому человѣкъ, а значитъ и ребенокъ, только тогда знаетъ, когда онъ умѣетъ создать познанное,—и картина работы Дѣтскаго Сада будетъ исчерпана: ребенокъ не только познаетъ, но онъ попутно и непрестанно вызывается на созданіе, т.-е. самодѣятельное, творческое начало человѣка упражняется безпрерывно, и этимъ для жизни для народа, государства и человѣчества готовятся сильныя личности, закаленныя въ борьбѣ, познаніи и умѣніи, т.-е. создается вѣрный залогъ прогресса человѣчества. Воспитаніе, такимъ образомъ, имѣетъ своей задачей ввести ребенка въ жизнь человѣчества и даже больше—въ жизнь природы и вселенной (космоса).

Учрежденіе Дѣтскихъ садовъ, по мысли Фребеля, должно было преслѣдовать еще одну цѣль: они должны были служить практическою школою воспитанія для матерей.

Отдавшись всецѣло послѣднее время своей жизни воспитанію дѣтей дошкольнаго возраста, Фребель искалъ первоначально поддержки и думалъ добиться практическаго осуществленія своихъ идей съ помощью мужчинъ—передовыхъ умовъ своего времени. Но онъ не нашелъ здѣсь того, чего ожидалъ: дальше искренней симпатіи небольшой кучки лицъ дѣло не пошло. Зато богатую почву нашли его идеи среди женщинъ—матерей и дѣвушекъ. Онѣ горячо и охотно отдались дѣлу дошкольнаго воспитанія въ духѣ Фребеля, въ большомъ числѣ готовили себя къ этой спеціальной задачѣ на курсахъ, организованныхъ Фребелемъ же съ этой цѣлью во многихъ мѣстахъ Германіи. Курсистки, кромѣ теоретическаго курса, въ составъ котораго входили естествознаніе, психологія и исторія культуры, занимались также и практически въ Дѣтскихъ садахъ. Эти курсистки и явились впослѣдствіи піонерками Фребелевскаго дошкольнаго воспитанія въ родной имъ Германіи и за ея границами. Дары, большинство занятій и подвижныхъ игръ были систематизированы самимъ Фребелемъ, остальное докончили его послѣдовательницы и послѣдователи. Фребель самъ былъ неутомимъ въ распространеніи своихъ идей, и лишь предсмертная болѣзнь на 70 году жизни, въ 1852 г., остановила его теоретическія и практическія занятія со взрослыми и дѣтьми.

Увлеченныя его сильною личностью, глубокимъ убѣжденіемъ и неутомимой дѣятельностью, его послѣдовательницы старались въ точности проводить въ жизнь завѣты своего маститаго учителя. Вѣра въ совершенство всей его системы—теоріи и практики—была полная. Но мы, какъ сторонніе зрители, отнесемся къ Фребелевской системѣ воспитанія, можетъ-быть, и болѣе критически.

Нельзя не согласиться со слѣдующими основными положеніями педагогической системы Фребеля:

1) Воспитаніе должно быть сообразно природному развитію дитяти. Иначе оно будетъ, конечно, не воспитаніе, а преобразованіе человѣка въ лицѣ ребенка.

2) Поэтому законъ воспитанія нельзя изобрѣсть—его можно только открыть.

3) Человѣкъ, какъ и все живущее, въ своемъ развитіи повторяетъ исторію развитія своего вида, а потому въ воспитаніи, сообразномъ съ требованіями природы, не можетъ и не должно быть скачковъ.

4) Ребенокъ есть дѣятельно-познающая творческая личность.

5) Воспитывая индивидуальную личность, педагогъ долженъ имѣть въ виду и воспитаніе члена семьи, общества и человѣчества.

6) Дѣтскій садъ есть назрѣвшее требованіе современнаго культурнаго состоянія человѣчества.

Всѣ эти требованія—логическій выводъ изъ всего, что человѣкъ до сихъ поръ достигъ и позналъ. Эти глубоко и научно обоснованныя положенія показываютъ, что въ лицѣ Фребеля мы встрѣчаемъ знатока природы, тонкаго наблюдателя, глубокаго мыслителя и истиннаго друга человѣчества.

7) Нельзя не согласиться и съ послѣднимъ его положеніемъ, что игры и занятія должны быть подобраны тщательно и систематически.

Но прибавимъ: нельзя не согласиться съ этимъ послѣднимъ, пока дѣло касается общихъ положеній. Какъ скоро однако Фребель переходитъ на практическую почву, невольно пріостановишься передъ его системой воспитанія и призадумаешься надъ всѣмъ его дѣломъ. Тщательность и систематичность въ подборѣ игръ и занятій ребенка нужны, но не нужно ихъ смѣшивать съ педантичностью. Свободный полетъ мысли не можетъ вмѣщаться въ столь узкихъ рамкахъ практической дѣятельности. Къ теоретическимъ указаніямъ Фребеля прислушиваешься невольно. Здѣсь дѣйствительно чувствуется полная сообразность съ требованіями природы. Но передъ его практическимъ примѣненіемъ закона развитія человѣка отступишь также невольно. Насколько бодрящи и прекрасны первые его совѣты, настолько мертвящи послѣдніе. Въ нихъ дѣйствительно нѣтъ мѣста для свободнаго творчества и широкаго смѣлаго размаха человѣка-ребенка. Всѣ теоретическія предпосылки Фребеля разобьются вдребезги объ этотъ камень строгой систематичности.

Поучимся же у Фребеля—теоретика воспитанія дѣтей, но воздержимся итти по слѣдамъ его педагогической практики при занятіяхъ съ дѣтьми дошкольнаго возраста.

Педагогическія идеи Герберта Спенсера

съ краткимъ обзоромъ движенія англійской педагогической мысли въ XIX вѣкѣ.

Между тѣмъ какъ на континентѣ Европы реформація всюду вызвала усиленную дѣятельность на поприщѣ народнаго просвѣщенія, въ Англіи ничего подобнаго не произошло. Низшіе классы населенія коснѣли въ невѣжествѣ; вмѣстѣ съ тѣмъ и «ученыя школы» — какъ среднія («латинскія», «грамматическія»), такъ и университеты — долго пребывали почти неизмѣнно въ томъ состояніи, въ какомъ ихъ оставили средніе вѣка. И мы видимъ, что значительная часть новыхъ идей, внесенныхъ англичанами въ науку и философію послѣднихъ столѣтій, выработаны мыслителями, стоявшими вдали отъ университетовъ, не удовлетворившимися той мудростью, какая тамъ преподавалась. Бэконъ и Гоббзъ—придворные, Локкъ—врачъ и воспитатель въ богатомъ домѣ, Беркли—епископъ, Юмъ—дипломатъ и библіотекарь адвокатской корпораціи Эдинбурга. Только со второй половины XVIII в. начинается живое движеніе въ университетахъ—притомъ сначала въ шотландскихъ.

Въ началѣ XIX в. начинаетъ созрѣвать мысль о необходимости возможно широкой постановки образованія народныхъ массъ. І. Бентамъ съ его школой (бентамиты, философскіе радикалы) видитъ въ воспитаніи, въ утвержденіи желательныхъ привычекъ мысли, чувства и дѣйствія одно изъ могущественнѣйшихъ средствъ для реформы общества на принципахъ «утилитаризма»—наибольшаго счастія наибольшаго числа личностей. Квэкеръ Ланкастеръ и священникъ англиканской церкви Белль почти одновременно, въ началѣ XIX в., начинаютъ пропагандировать въ Англіи мысль (вывезенную имп, повидимому, изъ наблюденій надъ индусскими школами въ Остъ-Индіи) воспользоваться, въ качествѣ учителей, наиболѣе успѣвающими изъ старшихъ учениковъ школъ и тѣмъ устранить главное препятствіе къ надлежащей постановкѣ народнаго образованія—недостатокъ учителей. Въ 1811 г. возникаетъ бэллево «Національное общество для развитія дѣла образованія бѣдныхъ въ правилахъ англиканской церкви», а въ 1814—ланкастерово внѣ-вѣроисповѣдное «Британское и иностранное школьное общество», и оба эти общества основываютъ въ значительномъ количествѣ народныя школы.

Постепенно въ теченіе XIX в. общественное мнѣніе Англіи дѣлаетъ крупный шагъ впередъ: общество приходитъ къ убѣжденію, что народное образованіе должно составлять одну изъ заботъ государственной власти. Это убѣжденіе является для Англіи, быть можетъ, самою существенною изъ новыхъ педагогическихъ идей. Оно находитъ себѣ выраженіе въ цѣломъ рядѣ изданныхъ парламентомъ законовъ, важнѣйшій изъ которыхъ былъ принятъ въ 1870 году.

Это новое для Англіи убѣжденіе въ наиболѣе рѣзкой и крайней формѣ высказано знаменитымъ филантропомъ, основателемъ англійскаго кооперативнаго движенія, а отчасти и англійскаго соціализма—Робертомъ Оуэномъ (1771—1858 г.) Въ 1813 г. онъ выпускаетъ небольшое сочиненіе: A new view of Society or Essays on the principles of the formation of the human character («Новый взглядъ на общество или опыты о принципахъ образованія человѣческаго характера»), гдѣ—на основаніи своего практическаго опыта въ Ланаркѣ (въ Шотландіи)—онъ со всей рѣшительностью проводитъ принципы неотвѣтственности человѣка за то, что онъ изъ себя представляетъ, и безусловной силы надъ нимъ вліяній, испытанныхъ имъ въ ранніе годы жизни.—идею абсолютной, непреоборимой силы воспитанія. Не замѣчая наслѣдственныхъ расположеній и прирожденныхъ данныхъ, пренебрегая естественными слабостями человѣческой природы, отчасти ставя на второй планъ, отчасти вводя въ «воспитаніе» вліяніе собственно «китейской обстановки» со всѣмъ ея многообразіемъ, Оуэнъ на всѣ лады прославляетъ всемогущество воспитанія. «Всякому обществу,—говоритъ онъ,—съ помощью надлежащихъ средствъ можно придать какой угодно характеръ, начиная съ лучшаго и до худшаго, съ самаго невѣжественнаго и до самаго развитого... Воспитаніе можетъ привить дѣтямъ любой языкъ, любыя чувства, вѣрованія и любыя физическія свойства,—разумѣется, не противныя человѣческой природѣ», благоразумно добавляетъ Оуэнъ... Оуэнъ глубоко убѣжденъ въ томъ, что надлежащей организаціей народнаго воспитанія можно «удалить большую часть несчастій, окружающихъ людей, можно съ математической точностью обставить человѣка такими условіями, которыя должны постепенно увеличивать его счастіе». И разсказавъ о своихъ—дѣйствительно замѣчательныхъ—успѣхахъ по улучшенію нравовъ рабочихъ его фабрики въ Ланаркѣ и по воспитанію ихъ дѣтей, Оуэнъ рекомендуетъ слѣдующія практическія мѣры: «слѣдуетъ немедленно установить національную систему воспитанія и обученія... Для этой цѣли нужно издать законъ о воспитаніи всѣхъ дѣтей бѣдныхъ и рабочихъ классовъ въ государствѣ». Этотъ законъ долженъ передать завѣдываніе школами въ руки людей, «отличающихся честностью, способностями и пользующихся вліяніемъ въ государствѣ», долженъ создать «семинаріи, въ которыхъ лица, предназначаемыя руководить умственнымъ и физическимъ развитіемъ молодого поколѣнія, посвящались бы въ искусство педагогики. Должность педагога—самая важная въ государствѣ; добросовѣстное отправленіе этой обязанности облегчитъ для народа бремя правительства, для правителей—бремя правленія».

То же сознаніе общей обязанности помогать развитію народнаго образованія проникаетъ постепенно и въ университетскіе круги: оно

ложится въ основу всей широкой системы современнаго англійскаго «внѣшкольнаго образованія» и «образованія взрослыхъ», начиная съ различныхъ мѣръ, принятыхъ университетами для «расширенія университетовъ» (University Extension) и кончая «университетскими» и «соціальными поселеніями», лекціями въ провинціи, «лѣтними съѣздами», системой «домашняго чтенія» и т. д. [1]).

Значительныя измѣненія произошли за XIX вѣкъ и въ *содержаніи* англійскаго образованія. У англичанъ съ давнихъ поръ установилась тѣснѣйшая связь между воспитаніемъ и образованіемъ—при перевѣсѣ именно *воспитательнаго* элемента: англичане не могутъ представить себѣ образованія безъ воспитанія. Поэтому и англійскій языкъ не знаетъ особаго термина для понятія «образованія» (нѣм. Bildung),—все содержаніе послѣдняго входитъ въ англійскій терминъ education («воспитаніе»). Соотвѣтственно этому и въ крупнѣйшихъ изъ среднихъ школъ Англіи (въ такъ-называемыхъ public schools), а также въ университетахъ на первомъ планѣ стоятъ не собственно научныя занятія (какъ это имѣетъ мѣсто въ германскихъ университетахъ), а выработка личности студента въ направленіи постепенно сложившагося въ умахъ англичанъ (а теперь становящагося и общечеловѣческимъ) идеала «джентльмена». Джентльменъ—это человѣкъ честный, безусловно правдивый, отличающійся какъ физической крѣпостью и выносливостью, такъ и моральными достоинствами: мужествомъ, твердостью въ убѣжденіяхъ, самообладаніемъ, скрашеннымъ извѣстнымъ юморомъ и привѣтливостью въ обращеніи,—хорошій товарищъ, совершенно лишенный низкаго чувства зависти и злобнаго отношенія къ кому бы то ни было, любитель и мастеръ спорта и игръ на открытомъ воздухѣ. Это—человѣкъ, чрезвычайно высоко ставящій чувства чести и благороднаго соревнованія, готовый грудью защищать честь своего спортивнаго клуба, своего колледжа, университета, а въ дальнѣйшемъ—своей націи, готовый надорваться за нихъ въ состязаніяхъ, въ экономической или военной борьбѣ; горячій патріотъ, онъ цѣнитъ и любитъ установившіяся формы своего роднаго быта; куда бы, въ какую бы страну онъ ни пришелъ, онъ всюду приноситъ съ собой свою любовь къ свободѣ и формальной справедливости, свое довѣріе и привычку къ самодѣятельности и свои высокія организаторскія способности.

Люди такого закала (изъ которыхъ, конечно, далеко не всѣ были фактически близки къ этому идеалу джентльменства) существенно помогли Англіи создать ея всемірную имперію, ея мощь и богатство.

Идеалъ этотъ вырабатывался постепенно самой жизнью,—и въ среднія школы и университеты онъ проникъ только уже въ XIX вѣкѣ. Въ теченіе XVII и XVIII вѣковъ какъ среднія школы, такъ и университеты Англіи были въ отсталомъ и запущенномъ состояніи. Учившіяся въ нихъ дѣти дворянства и духовенства больше времени отдавали попойкамъ, кулачнымъ боямъ и другимъ привычнымъ для сельскаго дворянства забавамъ, чѣмъ наукѣ или даже здоровому

---

[1]) Обзоръ этихъ формъ народнаго образованія не можетъ войти въ рамки настоящаго очерка: онъ требуетъ особой статьи.

спорту. Однако въ XIX вѣкѣ нравы мало-по-малу смягчаются, начинаютъ все болѣе цѣниться моральныя качества. Особенно могущественнымъ въ этомъ отношеніи было вліяніе одного замѣчательнаго педагога—знаменитаго ректора одной изъ большихъ среднихъ школъ (въ мѣстечкѣ Рэгби), Томаса Арнольда (1795—1842 г.). Этотъ человѣкъ, только 14 лѣтъ стоявшій во главѣ школы Рэгби, сумѣлъ положить отпечатокъ на все поколѣніе своихъ современниковъ, а черезъ нихъ и на потомство; онъ вдохнулъ такой моральный энтузіазмъ въ своихъ воспитанниковъ, что выйти изъ школы Рэгби значило имѣть самую

Г. Спенсеръ.

лучшую рекомендацію въ глазахъ англійскаго общества. Всего отрицательнѣе и безпощаднѣе относился Т. Арнольдъ ко лжи,—и онъ сумѣлъ добиться отъ своихъ питомцевъ правдивости... Въ настоящее время «джентльменство» является во всѣхъ англійскихъ школахъ признаннымъ національнымъ идеаломъ; больше всего оно культивируется, конечно, университетами и тѣми крупнѣйшими изъ среднихъ школъ, которыя готовятъ къ университету.

На ряду съ ростомъ воспитательной стороны, въ теченіе XIX в. измѣнялось и содержаніе преподаванія въ среднихъ и высшихъ школахъ. До XIX в. программы этихъ школъ оставались почти въ томъ

самомъ видѣ, въ какомъ онѣ вышли изъ среднихъ вѣковъ: онѣ почти исчерпывались изученіемъ латинскаго и греческаго языковъ (при чемъ и высшая цѣль такого изученія оставалась самая архаическая—умѣніе писать латинскіе стихи); къ древнимъ языкамъ добавлялось немного математики и богословія.

Въ теченіе XIX столѣтія объемъ университетскаго образованія расширяется введеніемъ въ него новыхъ и восточныхъ языковъ и литературъ, исторіи, естественныхъ наукъ. Вмѣстѣ съ тѣмъ повышается и серьезность занятій: для тѣхъ, кто не можетъ или не хочетъ получить настоящаго научнаго образованія, остаются старыя, элементарныя лекціи (такъ-наз. pass-school); но для ищущихъ серьезнаго знанія предлагается богатый выборъ вполнѣ научныхъ курсовъ (honor-school—«школа съ отличіемъ»).

То расширеніе университетскаго курса, о которомъ мы только что сказали, произошло подъ вліяніемъ новыхъ идей о цѣнности различныхъ родовъ школьныхъ познаній. Теперь уже перестаютъ считать настоящимъ образовательнымъ матеріаломъ исключительно одни древніе языки; крупные ученые и выдающіеся мыслители требуютъ введенія въ программы школъ ряда другихъ предметовъ: Англія переживаетъ ту же реакцію противъ исключительнаго и формальнаго классицизма, какая обошла въ теченіе XIX вѣка всѣ крупнѣйшія страны Европы [1]).

Изъ крупныхъ мыслителей Англіи Д. С. Милль (1806—1873 г.) высказывается въ рѣчи «объ университетскомъ воспитаніи», произнесенной имъ въ качествѣ ректора университета въ С. Андрю (въ Шотландіи), за классическое образованіе въ новой, не традиціонной его постановкѣ [2]); напротивъ, А. Бэнъ и Г. Спенсеръ (1820—1904 г.)—противники классическаго образованія вообще: они защищаютъ тотъ типъ образованія, который иногда называютъ «научнымъ».

---

[1]) Сборникъ статей въ защиту «научнаго воспитанія» былъ изданъ Э. Юмансомъ въ 1866 г.; въ слѣдующемъ году онъ былъ переведенъ и по-русски (Спб., 1867) подъ заглавіемъ: «Новѣйшее образованіе, его истинныя цѣли и требованія». Тамъ, въ приложеніи, помѣщены также «извлеченія изъ показаній, данныхъ передъ «Комиссіей публичныхъ школъ» (1861 г.), а именно: показанія проф. Карпентера, сэра Ч. Ляйэля, Фарадэя, Оуэна, Дж. Гукера, которые всѣ требуютъ введенія естествознанія въ программы школъ.

[2]) Дж. Ст. Милль замѣчателенъ еще тѣмъ образовательнымъ экспериментомъ, который продѣлалъ надъ нимъ его отецъ Джемсъ Милль. Этотъ экспериментъ разсказанъ самимъ Дж. Ст. Миллемъ въ его знаменитой «Автобіографіи». Отецъ, несомнѣнно, насиловалъ природу даровитаго мальчика, страшно рано засадивъ его за книжную науку и постоянно обременяя его трудной работой. Однако, здоровая натура ребенка одолѣла эту тяжелую школу, и Дж. Ст. Милль явилъ собой примѣръ необычайно ранняго и тѣмъ не менѣе совершенно серьезнаго и основательнаго, не «скороспѣлаго» развитія. Вѣроятно, отъ такого необычайнаго воспитанія въ немъ въ высшей степени развились «умственныя чувствованія»—и прежде всего чувство истины, любовь и стремленіе къ ней, хотя бы цѣной постепеннаго отказа отъ прежнихъ убѣжденій. Эта сторона характера Дж. Ст. Милля дѣлаетъ его личность весьма поучительнымъ и полезнымъ для педагогики образцомъ, къ которому до извѣстной степени нужно стремиться при всякомъ воспитаніи. Въ свое время «Автобіографія» Милля усердно читалась въ русскомъ обществѣ. Сколько-нибудь обстоятельное ознакомленіе съ этимъ сочиненіемъ и критическій анализъ его заняли бы много мѣста и не могутъ быть даны здѣсь.

Однако педагогическія воззрѣнія Спенсера—и помимо его отношенія къ классическому образованію—настолько интересны и важны, что выдвигаютъ его въ рядъ педагогическихъ классиковъ, а потому заслуживаютъ болѣе обстоятельнаго изложенія [1]).

Спенсеръ, примыкая, съ одной стороны, къ тому идеалу антикнижнаго, чисто жизненнаго воспитанія и образованія, который со временъ Возрожденія пробивается въ сочиненіяхъ Рабле и Монтэня, а на англійской почвѣ развитъ Локкомъ, а съ другой—къ идеямъ Руссо, соединяетъ съ этими тенденціями культъ «науки», приходя къ нѣкоторому новому построенію—къ идеѣ «научнаго» воспитанія и образованія.

Спенсеръ исходитъ въ своей концепціи изъ біологическаго начала: онъ беретъ тотъ основной фактъ ж и з н и, который является предпосылкой всего остального, всякаго «содержанія жизни» (физической и психической) и старается установить, что нужно для поддержанія, сохраненія, размноженія, обогащенія и возможно болѣе высокаго развитія жизни. Традиціонное, существующее образованіе лишено всякаго критерія существа дѣла: оно живетъ преданіемъ и м о д о й на это преданіе въ извѣстномъ классѣ общества; оно, по мнѣнію Спенсера, стоитъ совершенно внѣ основныхъ потребностей и запросовъ жизни. Толпа бросается на это образованіе,—имѣющее чисто декоративный, украшающій одну внѣшность характеръ—по той же причинѣ, по какой у человѣчества «украшенія появились раньше одежды»: люди предпочитаютъ украшающія побрякушки истинно полезнымъ вещамъ. Между тѣмъ, главный вопросъ всей жизни: какъ жить полной жизнью?,—а отсюда и «главная обязанность воспитанія—подготовить насъ къ полной жизни».

Что же нужно для этой полной жизни?.. Вотъ—въ порядкѣ ихъ важности — «главные отдѣлы человѣческой дѣятельности: 1) дѣятельность, прямо направленная на самосохраненіе; 2) дѣятельность, доставляющая все необходимое для жизни и косвеннымъ образомъ способствующая самосохраненію [2]); 3) дѣятельность, имѣющая цѣлью воспитаніе и образованіе потомства; 4) дѣятельность, направленная къ поддержанію надлежащихъ соціальныхъ и политическихъ отношеній; 5) разнаго рода дѣятельность, наполняющая жизненный досугъ и посвященная услажденію вкусовъ и чувствъ» [3]).

Въ такомъ же порядкѣ должны итти воспитательныя цѣнности: «болѣе важнымъ отдѣламъ надо посвящать больше вниманія, менѣе важнымъ меньше,—а самымъ маловажнымъ—меньше всего. Для средняго человѣка желательно такое воспитаніе, которое ближе всего ведетъ

---

[1]) Небольшую книгу Спенсера: «Воспитаніе умственное, нравственное и физическое» необходимо прочесть каждому, кто интересуется педагогическими вопросами.

[2]) Т.-е. профессіональная работа.

[3]) Правда, Спенсеръ ограничиваетъ эти свои утвержденія нѣкоторыми оговорками. «Мы не хотимъ сказать, что эти подраздѣленія окончательны; мы не станемъ отрицать, что они тѣсно связаны между собой, такъ что подготовленіе къ одному является въ нѣкоторомъ родѣ подготовкой къ остальнымъ; не споримъ и о томъ, что въ каждомъ отдѣлѣ есть части болѣе важныя, чѣмъ нѣкоторыя части въ предыдущихъ отдѣлахъ».

къ усовершенствованію въ такихъ предметахъ, которые скорѣе всего способствуютъ достиженію полной жизни, и меньше всего въ такихъ, которые имѣютъ къ такой жизни отдаленное отношеніе».

Переходя затѣмъ къ указанію того, что нужно для надлежащаго выполненія каждой изъ перечисленныхъ выше пяти основныхъ областей человѣческой дѣятельности, Спенсеръ находитъ, что для всѣхъ ихъ необходимо н а у ч н о е знаніе. Правда, «прямое самосохраненіе слишкомъ важно для того, чтобы предоставлять его нашей опрометчивости: природа взяла его въ свои руки» и до извѣстной степени руководитъ человѣкомъ въ этой области посредствомъ инстинктовъ и механическихъ приспособленій организма. Тѣмъ не менѣе, и здѣсь необходимо знаніе анатоміи, физіологіи и гигіены: невѣжество въ этихъ вопросахъ является причиной нездоровья и сокращенія продолжительности жизни, а также мрачнаго настроенія и раздражительности, превращающихъ жизнь въ тяжелое бремя. Нарушенія требованій гигіены суть «физическіе грѣхи»; «крѣпкое здоровье и сопровождающее его веселое настроеніе духа заключаютъ въ себѣ больше элементовъ счастья, чѣмъ все другое»; а потому «самую существенную часть раціональнаго воспитанія составляетъ такой курсъ физіологіи, какой необходимъ для ознакомленія съ ея общими истинами и ихъ отношеніемъ къ повседневной жизни».

Научное знаніе нужно и для умѣнія добывать себѣ средства къ существованію. «Оставивъ въ сторонѣ очень ничтожный по количеству классъ [1]), спросимъ: чѣмъ занимаются люди? Они занимаются производствомъ, изготовленіемъ и распредѣленіемъ необходимыхъ продуктовъ... А отъ чего зависитъ успѣхъ въ производствѣ, изготовленіи и распредѣленіи продуктовъ?.. Отъ умѣнія пользоваться методами, приспособленными къ свойствамъ этихъ продуктовъ, и отъ точнаго знанія физическихъ, химическихъ и біологическихъ ихъ свойствъ,—иначе говоря, отъ науки». И Спенсеръ указываетъ на значеніе въ этомъ отношеніи логики, ариѳметики, геометріи, механики, физики, химіи, астрономіи, геологіи, біологіи и науки объ обществѣ. А «какъ скоро производительные процессы примутъ болѣе научную форму, что при конкурренціи неизбѣжно, какъ скоро размножатся акціонерныя предпріятія, что необходимо послѣдуетъ [2]), тогда и научныя свѣдѣнія сдѣлаются необходимыми для каждаго». Между тѣмъ сейчасъ эти научныя свѣдѣнія пріобрѣтаются случайно, кое-какъ, «неоффиціальными путями».

Къ третьему крупному отдѣлу человѣческой дѣятельности—къ родительскимъ обязанностямъ—въ обычномъ типѣ воспитанія не дается совершенно никакой подготовки. «Если бы отдаленному будущему не осталось отъ насъ никакихъ слѣдовъ, кромѣ школьныхъ учебни-

---

[1]) Объ этомъ положеніи Спенсера смотри ниже.

[2]) «Въ нашъ вѣкъ акціонерныхъ предпріятій,- говоритъ въ другомъ мѣстѣ Спенсеръ,—почти каждый человѣкъ, стоящій выше простого рабочаго, заинтересованъ, въ качествѣ капиталиста,—помимо своего собственнаго дѣла,—еще какимъ-нибудь занятіемъ; его барышъ или убытокъ зависитъ въ этомъ случаѣ отъ его знакомства съ тѣми науками, которыя имѣютъ отношеніе къ этому его другому занятію».

ковъ и экзаменаціонныхъ бумагъ, то какъ былъ бы удивленъ антикваріи того времени, не найдя въ нихъ никакихъ указаній на то, что ученики готовились со временемъ сдѣлаться родителями. «Да эта программа, вѣроятно, для холостяковъ», рѣшилъ бы онъ непремѣнно». Указавъ на печальныя для дѣтей послѣдствія невѣжества ихъ родителей въ вопросахъ физическаго и духовнаго воспитанія, Спенсеръ настаиваетъ на необходимости каждому воспитателю руководиться въ своей дѣятельности физіологіей и психологіей. Такимъ образомъ, и здѣсь необходима наука—знаніе законовъ жизни.

Отъ родительскихъ обязанностей Спенсеръ переходитъ къ гражданскимъ. «Нельзя сказать,—говоритъ онъ,—чтобы потребность въ знаніяхъ, дѣлающихъ способнымъ къ отправленію этихъ обязанностей, не сознавалась; наши школьныя программы содержатъ предметы, которые, хотя и номинально, но все-таки касаются политическихъ и соціальныхъ обязанностей. Среди этихъ предметовъ выдающееся мѣсто занимаетъ исторія». Однако, «свѣдѣнія, сообщаемыя подъ этимъ именемъ, не имѣютъ почти никакой цѣны для воспитанія... Біографіи монарховъ... знакомство съ придворными интригами, заговорами, самовластіемъ и т. п. очень мало способствуютъ уясненію причинъ національнаго прогресса». Разсказы о сраженіяхъ и тому подобное содержаніе обычныхъ школьныхъ книгъ—все это факты б е з с и с т е м н ы е, такіе, которые не могутъ привести ни къ какимъ заключеніямъ, а слѣдовательно, безполезны и для установленія принциповъ поведенія. «То же, что, собственно говоря, составляетъ исторію, обыкновенно не попадаетъ въ сочиненія по этому предмету». Только за послѣднее время, когда господствующей идеей стало благосостояніе націи, а не правителей, историки начали заниматься явленіями соціальнаго прогресса. И Спенсеръ набрасываетъ очеркъ того, что ему хотѣлось бы видѣть въ школьномъ предметѣ исторіи: «практическое значеніе можетъ имѣть только та исторія, которая можетъ быть названа о п и с а т е л ь н о й с о ц і о л о г і е й»; эта послѣдняя должна дать «матеріалъ для с р а в н и т е л ь н о й с о ц і о л о г і и и установленія затѣмъ тѣхъ послѣднихъ законовъ, которымъ подчиняются соціальныя явленія». Эти законы имѣютъ біологическій и психологическій характеръ; поэтому «ключъ къ исторіи даетъ только наука: безъ общихъ свѣдѣній по біологіи и психологіи не можетъ быть разумнаго объясненія соціальныхъ явленій».

Наконецъ, и для послѣдняго, пятаго и наименѣе важнаго (съ жизненной точки зрѣнія) отдѣла человѣческой дѣятельности, включающаго «развлеченія и удовольствія въ свободныя минуты», также необходима наука. Спенсеръ спѣшитъ защититься отъ естественно напрашивающагося упрека, что онъ «съ пренебреженіемъ относится къ этимъ менѣе существеннымъ предметамъ». «Это было бы величайшей ошибкой,—говоритъ онъ.—Мы ничуть не умеьшаемъ передъ другими отдѣлами значенія эстетической культуры и удовольствій. Безъ живописи, скульптуры, музыки, поэзіи и впечатлѣній отъ красотъ природы жизнь потеряла бы половину своей прелести... Мы даже думаемъ, что со временемъ они займутъ болѣе широкое мѣсто въ человѣческой жизни... Но одно дѣло—признавать эстетическую культуру широкимъ

проводникомъ къ человѣческому счастью, и другое—считать ее основной необходимостью для человѣческаго благополучія». Эстетическая культура, по Спенсеру, есть цвѣтокъ, изъ-за котораго не слѣдуетъ (какъ это дѣлаютъ теперь) пренебрегать самимъ растеніемъ.

И вотъ, по мнѣнію Спенсера, оказывается, что и для изученія изящныхъ искусствъ необходима наука, такъ какъ эти искусства «основаны на наукѣ»... «Очень можетъ быть,—спѣшитъ прибавить Спенсеръ,—что многіе знаменитые художники и не владѣютъ наукой въ тѣсномъ смыслѣ слова; но они всегда, какъ тонкіе наблюдатели, обладаютъ запасомъ тѣхъ эмпирическихъ общихъ свѣдѣній, которыя составляютъ и науку въ низшемъ ея фазисѣ: они обыкновенно не достигаютъ совершенства, отчасти благодаря тому, что общія свѣдѣнія ихъ малы и неточны». И затѣмъ Спенсеръ указываетъ на необходимость знанія анатоміи для скульптора, естественныхъ наукъ для живописца, музыканта и поэта; кромѣ того, каждому «художнику необходимо знать психологію».

Далѣе слѣдуетъ опять весьма важная оговорка... «Мы ни одной минуты не думали, чтобы наука могла создать художника... Знаніе законовъ явленій не можетъ замѣнить природнаго дара пониманія. Не только поэты, но и художники всѣхъ типовъ родятся, а не дѣлаются. Мы хотимъ только сказать, что природныя способности не могутъ обойтись безъ помощи систематическаго знанія. Интуиція много значитъ, однако же не все. Высшіе результаты достигаются лишь сочетаніемъ генія съ наукой...» Искусство, по мнѣнію Спенсера, изображаетъ дѣйствительность, истину; и «чѣмъ больше дѣйствительности изображаетъ художникъ въ своемъ произведеніи, тѣмъ больше способностей затрогиваетъ онъ въ душѣ зрителя, тѣмъ больше возбуждаетъ идей и больше доставляетъ удовольствія» [1]). Слѣдовательно, и художники, и лица, воспринимающія произведенія искусства, должны «знать дѣйствительность, т.-е. быть посвященными въ науку».

Наука не только «нужна» для искусства,—она, кромѣ того, поэтична сама по себѣ, по самой своей сущности. «Наука открываетъ міръ поэзіи тамъ, гдѣ для неученаго одна пустота». Примѣръ Гёте показываетъ, что поэтъ и человѣкъ науки могутъ ужиться вмѣстѣ. «Грустно смотрѣть, какими пустяками занимаются люди, оставаясь совершенно равнодушными къ величайшимъ явленіямъ»; они не стараются вникнуть въ устройство небеснаго свода, они проходятъ мимо великаго Эпоса, начертаннаго перстомъ Божіимъ на пластахъ земли,—и глубоко погружены въ пустыя разглагольствованія объ интригахъ шотландской королевы Маріи или въ критико-научныя разсужденія о какой-нибудь греческой одѣ!

Однако, по Спенсеру, наука является не только основой всѣхъ пяти отдѣловъ дѣятельности человѣка: ея изученіе оказываетъ еще могущественное прямое вліяніе на самый строй способностей человѣка, на всю его личность. А именно, во-первыхъ, изученіе науки является такимъ «умственнымъ упражненіемъ, которое всего болѣе содѣйствуетъ укрѣпленію умственныхъ способностей». Это положеніе

---

[1]) Объ этихъ утвержденіяхъ Спенсера смотри ниже.

Спенсеръ обосновываетъ тѣмъ біологическимъ фактомъ, что «вездѣ въ природѣ способности развиваются, благодаря исполненію тѣхъ функцій, для которыхъ они предназначены, а не искусственными упражненіями, придуманными нарочно для подготовки къ этимъ функціямъ». А потому то́, что «всего полезнѣе для урегулированія человѣческой дѣятельности», является и наилучшей умственной гимнастикой. Въ примѣненіи, въ частности, къ развитію памяти, Спенсеръ высказывается за предпочтительность изученія науки передъ изученіемъ языковъ, при чемъ «однимъ изъ великихъ преимуществъ науки передъ языкомъ, какъ средствомъ умственной дисциплины», онъ считаетъ «то, что наука развиваетъ способность сужденія».

Далѣе, наука является также отличнымъ средствомъ моральной дисциплины. «Наука постоянно обращается къ индивидуальному разуму. Ея истины воспринимаются не какъ изреченія авторитета; всякій можетъ провѣрить ихъ; мало того, отъ учащагося во многихъ случаяхъ требуется, чтобы онъ самъ дѣлалъ выводы». А это развиваетъ независимость мысли, ея твердость и искренность.

Наконецъ, наука имѣетъ благотворное вліяніе и на религіозное развитіе человѣка. «Наука относится враждебно къ тѣмъ суевѣріямъ, которыя выдаются за религію, но не къ той существенной религіи, которую только заслоняютъ собой эти суевѣрія... Не наука антирелигіозна, а пренебреженіе къ наукѣ, нежеланіе изучать окружающій міръ. Сдѣлаемъ скромное сравненіе. Положимъ, писателя привѣтствуютъ ежедневно и превозносятъ въ самыхъ похвальныхъ выраженіяхъ. Положимъ, что постояннымъ предметомъ похвалъ служитъ мудрость, величіе и красота его произведеній. Положимъ, люди, расточающіе непрестанныя похвалы его произведеніямъ, довольствовались бы тѣмъ, что смотрѣли на нихъ, никогда бы не раскрывали ихъ и даже не постарались бы уяснить себѣ ихъ. Какое значеніе могли бы мы придавать ихъ похваламъ? Что мы должны были бы подумать объ ихъ искренности?..»Но и не въ этомъ одномъ отношеніи наука ведетъ къ религіи: «она религіозна еще и тѣмъ, что вызываетъ глубокое уваженіе къ единообразію дѣйствій, проявляемыхъ всѣми предметами, и заставляетъ вѣрить въ это единообразіе... Вмѣсто наградъ и наказаній традиціоннаго вѣрованія, которыя люди смутно надѣются, несмотря на свое неповиновеніе, получить или избѣжать, человѣкъ науки видитъ награды и наказанія въ установленномъ порядкѣ вещей... Онъ видитъ, что законы, которымъ мы должны подчиняться, въ одно и то же время и неумолимы и благодѣтельны». Наконецъ, «одна только наука можетъ дать намъ истинное понятіе о самихъ себѣ и объ отношеніяхъ къ тайнамъ бытія. Открывая передъ нами все, что мы можемъ знать, она указываетъ въ то же время предѣлы, за которыми мы ничего не можемъ знать. Не догматическими разсужденіями убѣждаетъ она насъ въ невозможности постичь конечную причину вещей; она ясно доказываетъ намъ эту невозможность, вездѣ открывая передъ нами границы, перешагнуть которыя мы не можемъ».

Таково существенное содержаніе первой, наиболѣе оригинальной, главы сочиненія Спенсера, озаглавленной: «Какія знанія важнѣе всего?» Оказывается, что во всѣхъ отношеніяхъ—какъ для направле-

нія нашей дѣятельности во всѣхъ пяти ея основныхъ отдѣлахъ, такъ и для умственнаго, нравственнаго и религіознаго развитія—лучшимъ средствомъ является изученіе наукъ.

Что мы должны сказать объ этой оригинальной концепціи—съ ея двумя основными идеями: а) что всего важнѣе для человѣка, а потому и въ воспитаніи должно стоять на первомъ планѣ, то знаніе, которое наиболѣе необходимо для «полной жизни», и что въ этомъ отношеніи существуетъ градація образовательныхъ цѣнностей, соотвѣтствующая градаціи пяти основныхъ отраслей человѣческой дѣятельности; и б) что во всѣхъ этихъ пяти отдѣлахъ дѣятельности основной цѣнностью является «наука»?.. Главное достоинство сочиненія Спенсера—въ послѣдовательномъ и рѣшительномъ проведеніи его основныхъ идей, за которыми, несомнѣнно, необходимо признать извѣстную долю истинности. И эта доля истины—весьма цѣнная, такъ какъ господствующій типъ образованія недостаточно принимаетъ во вниманіе какъ разъ то здоровое, что есть въ идеяхъ Спенсера, и сплошь и рядомъ все еще стоитъ на старыхъ точкахъ зрѣнія. И въ этомъ отношеніи сарказмы Спенсера противъ «предпочтенія украшающаго полезному» и противъ мертвой петли грамматикъ и словарей бьютъ прямо въ цѣль.

Однако воззрѣнія Спенсера страдаютъ и существенными недостатками, объясняющимися той исключительностью и односторонностью, съ какими онъ проводитъ свои воззрѣнія, и тѣмъ, что онъ не видитъ или не понимаетъ цѣлаго ряда вещей, выходящихъ за предѣлы его предпосылокъ. Само по себѣ одностороннее проведеніе извѣстныхъ точекъ зрѣнія, разъ оно сдѣлано съ логической силой и тщательно разработано, всегда оказывается полезнымъ для уясненія дѣла: не надо только такое подчеркиваніе извѣстныхъ сторонъ вопроса принимать за его полное и всестороннее освѣщеніе...

Прежде всего, д л я к о г о предлагаетъ свой образовательный планъ Спенсеръ? Онъ самъ прямо говоритъ: для лицъ, занятыхъ производствомъ, изготовленіемъ и распредѣленіемъ продуктовъ, т.-е. для всѣхъ людей, за исключеніемъ «очень ничтожнаго по количеству класса»... Посмотримъ, однако, что это за «ничтожный по количеству классъ»? Несомнѣнно, что въ него войдутъ учителя всѣхъ степеней и ранговъ, ученые, писатели и публицисты, художники, поэты, музыканты, врачи, духовенство, а также «общественные дѣятели», въ самомъ широкомъ смыслѣ этого термина, т.-е. представители администраціи, государственнаго, мѣстнаго, сословнаго и классоваго самоуправленія, все судебное сословіе—съ адвокатами, нотаріусами, и т. д., и т. д. Какъ бы ни былъ «ничтоженъ по количеству» этотъ классъ людей (а онъ вовсе не такъ уже малъ), можно ли составлять нормальную программу общечеловѣческаго образованія, заранѣе рѣшивъ игнорировать образовательныя нужды и интересы этого класса? Можно ли считать нормальнымъ для всѣхъ тотъ планъ образованія, который, какъ это признаетъ самъ Спенсеръ, годится для рабочихъ, техниковъ, купцовъ и промышленниковъ (допуская, что онъ вполнѣ годится для этихъ группъ)? Не возмѣщается ли «ничтожность по количеству» тѣхъ общественныхъ классовъ, которые исключаетъ изъ своей схемы

Спенсеръ, ихъ особой важностью для общежитія? А если такъ, то можно ли, говоря о воспитаніи вообще, ни словомъ не обмолвиться о ихъ особыхъ жизненныхъ задачахъ, а слѣдовательно, и о потребномъ для нихъ особомъ типѣ образованія?

Ясное дѣло, что на всѣ эти вопросы надо дать отрицательные отвѣты. Допуская, что предложенный Спенсеромъ планъ пригоденъ для членовъ однихъ классовъ, мы въ правѣ поставить ему вопросъ. каково же должно быть образованіе «нічтожнаго» меньшинства, не входящаго въ составъ этихъ классовъ?

Въ дѣятельности всѣхъ перечисленныхъ нами выше группъ спеціалистовъ особо важную роль играютъ вопросы о б щ е с т в е н н ы е, проблемы отношеній между людьми: для всѣхъ нихъ эти вопросы входятъ въ ихъ п р о ф е с с і о н а л ь н у ю дѣятельность, т.-е., иначе говоря, 4-я Спенсерова область дѣятельности въ значительной степени сливается у нихъ со 2-й, получая такимъ образомъ гораздо болѣе важное значеніе.

Что же рекомендуетъ Спенсеръ въ своемъ планѣ для 4-й области? Изученіе, вмѣсто обычной «исторіи», какъ школьнаго предмета, «описательной соціологіи»... Такая программа и сама по себѣ неудовлетворительна, и недостаточна. Она неудовлетворительна потому, во-первыхъ, что «описательной соціологіи», какъ науки, еще нѣтъ, и неизвѣстно, когда она сформируется; она неудовлетворительна и потому, что изученіе, подъ именемъ «исторіи», серіи картинъ, даваемыхъ «описательной соціологіей» (какъ это предлагаетъ Спенсеръ), неизбѣжно задавитъ изучающаго необозримой массой матеріала и придастъ изученію исторіи чисто пассивный характеръ: весь матеріалъ будетъ въ готовомъ видѣ даваться «описательной соціологіей»,—учащійся не будетъ активно собирать его самъ въ историческихъ и художественныхъ произведеніяхъ всѣхъ временъ и народовъ и въ другихъ доступныхъ ему источникахъ [1]); неудовлетворительна она еще и потому, что

---

[1]) Въ связи съ этимъ стоитъ и непониманіе Спенсеромъ неумирающаго, вѣчно истиннаго зерна «классическаго образованія». Классицизмъ уродливъ и вреденъ, когда онъ стоитъ на узко грамматической или столь же узко «эстетической» точкѣ зрѣнія; но не надо забывать и другого, болѣе новаго и несомнѣнно здраваго пониманія его, какъ основы к у л ь т у р н о-и с т о р и ч е с к а г о направленія въ образованіи. Теперь всѣ согласны, что серьезно изучать «исторію» необходимо не по однимъ готовымъ обработкамъ, а по возможности по источникамъ; источники же должны читаться, конечно, въ подлинникахъ. А какой языкъ можетъ дать намъ такую серію важнѣйшихъ источниковъ—съ эпохи за нѣсколько столѣтій до Р. Х. и до настоящаго времени, какую даетъ латинскій? Кромѣ того, можно ли представить себѣ француза или нѣмца—судью, публициста, профессора—который не могъ бы въ подлинникѣ прочесть, положимъ, послѣдней папской буллы, съ которой ему, можетъ-быть, придется имѣть дѣло по долгу службы? Конечно, такое изученіе исторіи по источникамъ—дѣло университета (или, самое большее, послѣднихъ 2—3 классовъ гимназіи), но вѣдь всѣ представители перечисленныхъ выше профессій проходятъ курсъ университета. Вообще же въ средней школѣ, поскольку въ ней невозможно самостоятельное изученіе исторіи, быть-можетъ, правильнѣе прямо это признать и смотрѣть на курсъ младшихъ и среднихъ классовъ, какъ на подлежащую простому усвоенію «систему вѣхъ» для ориентировки въ томъ матеріалѣ, который будетъ впослѣдствіи накопляться при самостоятельной работѣ учащагося надъ собираніемъ свѣдѣній о исторіи культуры.—Мы не знакомы съ принятыми въ англійскихъ среднихъ

никакого моста между картинами «описательной соціологіи» и тѣми выводами «сравнительной соціологіи», которые изъ этихъ картинъ должны дѣлаться, Спенсеръ не указываетъ: неизвѣстно, какими средствами в ъ ш к о л ѣ можетъ быть выполненъ этотъ переходъ.

Недостаточна Спенсерова программа «культурно-историческаго» или, какъ его обычно называютъ, «гуманитарнаго» образованія потому, что въ ней нѣтъ цѣлаго ряда въ высшей степени важныхъ дисциплинъ. Во-первыхъ, въ ней вовсе нѣтъ я з ы к о в ъ. Спенсеръ вообще предубѣжденъ противъ изученія языковъ и безъ критики повторяетъ старые реалистическіе аргументы, что «изученіе смысла вещей лучше изученія словъ», что «изученіе окружающихъ явленій несравненно выше изученія грамматикъ и словарей» и т. п., приложимые лишь къ старымъ формамъ и задачамъ изученія языковъ. Спенсеръ противъ изученія д р е в н и х ъ языковъ, какъ «мертвыхъ» и не приложимыхъ къ жизни. Однако, у него нѣтъ ни слова и о н о в ы х ъ языкахъ,— такъ что, очевидно, онъ предполагаетъ, что его воспитаннику не придется ни читать книгъ на иностранныхъ языкахъ, ни бывать за границей (если только онъ не думаетъ и тамъ обойтись съ однимъ роднымъ языкомъ)... Вообще надо сказать, что Спенсеръ совершенно игнорируетъ въ своемъ образовательномъ планѣ м е ж д у н а р о д н ы й элементъ; между тѣмъ, этотъ элементъ необходимъ даже тѣмъ техникамъ, купцамъ и промышленникамъ, для которыхъ Спенсеръ составлялъ свою программу, не говоря уже о лицахъ тѣхъ «интеллигентныхъ» профессій, которыя мы перечисляли выше. Наконецъ, ничего не говоритъ Спенсеръ и о п а у ч н о м ъ изученіи своего р о д н о г о я з ы к а и л и т е р а т у р ы (литература входитъ у него только въ 5-ю рубрику—«развлеченій и удовольствій въ свободныя минуты»). Онъ, видимо, совершенно не имѣетъ въ виду и с т о р и ч е с к а г о изученія памятниковъ литературы, какъ весьма важныхъ документовъ для исторіи общества.

Далѣе, въ планѣ Спенсера вовсе нѣтъ и ф и л о с о ф і и, высокаго образовательнаго значенія которой онъ совершенно не видитъ [1]).

Таковы недостатки и пробѣлы образовательнаго плана Спенсера, если попробовать приложить его къ тому якобы «очень ничтожному по количеству классу» лицъ, который играетъ такую важную роль въ совершенномъ обществѣ. Игнорированіемъ этого «класса» объясняется и рѣзкость разрыва Спенсера съ «традиціоннымъ» образованіемъ: традиціонное, классическое образованіе выросло какъ разъ на почвѣ стремленія удовлетворить (единственнымъ имѣвшимся тогда

школахъ учебниками «исторіи», и надо думать, Спенсеръ правъ, упрекая ихъ за то, что они содержатъ въ себѣ только біографіи монарховъ, разсказы о придворныхъ интригахъ и заговорахъ, да о подробностяхъ сраженій. Но лучшіе изъ принятыхъ въ нашихъ школахъ учебниковъ исторіи даютъ какъ разъ такую «систему вѣхъ», ту канву ориентирующихъ, единичныхъ, фактическихъ событій, съ которыми потомъ придется связывать тѣ или иныя обобщенія и выводы.

[1]) Въ этомъ сказывается вліяніе обще-философскихъ взглядовъ Спенсера, на которые наложилъ свою неблагопріятную печать его «позитивизмъ»: Спенсеръ часть своей «философіи» втискиваетъ въ психологію, часть же излагаетъ въ видѣ «Основныхъ началъ», которыя ни къ одной изъ признаваемыхъ имъ въ его педагогическомъ сочиненіи наукъ отнести нельзя.

образовательнымъ матеріаломъ) профессіональные запросы именно этого «класса». Наше время совершенно отрѣшилось отъ идеи о возможности одной, единой, единоспасающей средней «общеобразовательной» школы. Мы можемъ согласиться и съ тѣмъ, что различные типы, различныя с о д е р ж а н і я образованія могутъ опредѣляться жизненно-профессіональными потребностями отдѣльныхъ классовъ общества, и что собственно педагогическій, развивающій элементъ долженъ быть даваемъ ф о р м о й и с п о с о б о м ъ п е р е д а ч и и р а з р а б о т к и этого матеріала [1])... Но мы не имѣемъ права забывать, что въ числѣ общественно-необходимыхъ профессій есть цѣлый рядъ такихъ (и весьма важныхъ), для которыхъ необходимы: 1) и с т о р и ч е с к а я т о ч к а з р ѣ н і я на всѣ факты культуры и извѣстное п о н и м а н і е общественнаго процесса и его эволюціи, вырабатываемыя только самостоятельнымъ изученіемъ исторіи общества и всѣхъ его сторонъ и проявленій, включая сюда какъ общественность въ собственномъ смыслѣ, такъ и религію, науку, литературу и т. д.; 2) тѣ навыки критицизма, которые развиваются ф и л о с о ф і е й; 3) умѣніе владѣть я з ы к о м ъ, какъ средствомъ общенія между людьми, и научное пониманіе языка, невозможное безъ знанія «языковъ». А въ этихъ предѣлахъ уже не трудно найти надлежащее мѣсто и для «древнихъ» языковъ, столь антипатичныхъ Спенсеру.

Тотъ фактъ, что Спенсеръ совершенно не имѣетъ въ виду (скажемъ условно) «интеллигентныхъ» профессій [2]) и не понимаетъ ихъ общественнаго значенія, объясняетъ намъ цѣлый рядъ его ошибокъ въ практическомъ примѣненіи его іерархической скалы цѣнностей. Если врачъ цѣной усиленныхъ трудовъ и надрываніемъ своего здоровья открываетъ цѣлебное средство отъ какой-нибудь болѣзни, если писатель «сокомъ нервовъ своихъ» пишетъ сочиненія, оказывающія огромное и благотворное вліяніе на общество, если ученый сокращаетъ свою жизнь, до переутомленія работая надъ добываніемъ новыхъ общеполезныхъ истинъ,—то всѣ они, по Спенсеру, поступаютъ неблагоразумно, предпочитая «накопленіе познаній» въ области своей п р о ф е с с і о н а л ь н о й дѣятельности (2-я категорія Спенсера) личному самосохраненію (1-я категорія). Вѣдь «не надо обширныхъ свѣдѣній въ одной какой-нибудь области, какъ бы важна она ни была,—не надо исключительно заниматься даже двумя, тремя или четырьмя наиболѣе важными отдѣлами: надо заниматься всѣми,—болѣе важнымъ посвящать больше вниманія, менѣе важнымъ—меньше, а самымъ маловажнымъ—менѣе всего»...

---

[1]) Какъ это блестяще показано, напр., новѣйшей «Мюнхенской» системой народнаго образованія.

[2]) Онъ лишь въ одномъ мѣстѣ, говоря о «среднемъ» человѣкѣ, для котораго приспособлена іерархическая скала жизненно-воспитательныхъ цѣнностей, замѣчаетъ вскользь: «не надо забывать случая, когда исключительныя способности къ какому-нибудь отдѣлу знаній справедливо заставляютъ человѣка избрать его своимъ занятіемъ, съ цѣлью добыванія средствъ къ жизни». Очевидно, Спенсеръ имѣетъ здѣсь въ виду случаи и н д и в и д у а л ь н о й одаренности въ предѣлахъ того класса рабочихъ, техниковъ, купцовъ и промышленниковъ, который онъ все время имѣетъ въ виду, а не о б щ е с т в е н н о н е о б х о д и м у ю функцію тѣхъ профессій, о которыхъ говоримъ мы.

Надо замѣтить, что и вообще Спенсеръ плохо справляется съ вопросами профессіональной работы: онъ недооцѣниваетъ значеніе профессіональныхъ талантовъ. По его мнѣнію, напр., «человѣкъ, очень искусный въ дѣловыхъ отношеніяхъ, но не отличающійся никакими другими способностями, въ достиженіи образца полной жизни стоитъ ниже человѣка съ умѣренными способностями *въ добываніи денегъ* (курсивъ мой. В. И.), но съ разумными родительскими взглядами; точно такъ же обширныя познанія въ области соціальной дѣятельности, при полнѣйшемъ отсутствіи общихъ свѣдѣній по литературѣ и изящнымъ искусствамъ, менѣе желательны, чѣмъ умѣренныя познанія изъ одной области въ соединеніи съ умѣренными познаніями изъ другой». Нельзя не замѣтить, что эта Спенсерова «умѣренность» есть въ существѣ дѣла не что иное, какъ п о с р е д с т в е н н о с т ь. Это стремленіе къ какому-то, якобы «равномѣрному», но въ основѣ своей весьма невысокому развитію; эта склонность брать за норму нѣкоторый „средній“ (и даже весьма средній!) уровень, точку какого-то—негорячаго и нехолоднаго—безразличія—въ корнѣ подрываютъ его педагогическій планъ, какъ цѣлое. Спенсера на голову разбиваютъ ф а к т ы его собственной біографіи: если бы онъ самъ слѣдовалъ этой своей теоріи, онъ не посвятилъ бы огромную часть своего времени и труда работѣ надъ своей «Синтетической философіей», не отдавался бы ей съ такимъ самоотверженіемъ, не разстроилъ бы надъ ней своего здоровья, а остался бы при «равномѣрно-умѣренныхъ» познаніяхъ по всѣмъ пяти «отраслямъ»... Между тѣмъ, эта несчастная идея «умѣренной равномѣрности»—одна изъ основныхъ во всемъ педагогическомъ построеніи Спенсера.

Дѣло въ томъ, что Спенсеръ стоитъ на узко индивидуалистической точкѣ зрѣнія: его «полная жизнь» есть жизнь о т д ѣ л ь н а г о индивидуума, живущаго для самого себя, а н е д л я о б щ е с т в а. Спенсеръ не понимаетъ «жизни для общества», для «общаго блага»: индивидуумъ долженъ прежде всего заботиться о себѣ,—а затѣмъ изъ этихъ взаимодѣйствій индивидуальныхъ заботъ о себѣ сложится сама собою система общественныхъ отношеній... Спенсеру чуждо пониманіе своей профессіи, какъ «долга» (общественнаго, нравственнаго, религіознаго); въ рамкахъ его педагогической схемы нѣтъ никакого мѣста геройству, самоотверженію, самопожертвованію. «Искусность въ дѣловыхъ отношеніяхъ», напр., для него тожественна со «способностью къ добыванію денегъ»,—онъ не видитъ возможности взгляда на профессію, какъ на извѣстную «миссію», возложенную на человѣка обществомъ, судьбой, Богомъ... Опять-таки, если промышленникъ основываетъ множество фабрикъ и заводовъ, улучшаетъ технику, пускаетъ въ оборотъ лежавшія втуне богатства природы и оживляетъ цѣлый край; если сельскій хозяинъ реформируетъ пріемы земледѣлія, создастъ хозяйство, являющееся образцовымъ для всей округи; если педагогъ пролагаетъ новые пути въ способахъ обученія и воспитанія, ведетъ въ журналахъ и на съѣздахъ агитацію за нихъ, и т. д., и т. д.,—то, по Спенсеру, всѣ они успѣваютъ лишь въ «дѣятельности, доставляющей все необходимое для жизни и косвеннымъ образомъ способствующей самосохраненію», всѣ они проявляютъ лишь профессіо-

пальныя способности —«большое искусство въ добываніи денегъ» и будутъ заслуживать осужденія, разъ у нихъ нѣтъ «никакихъ другихъ способностей».

На ряду съ исключительнымъ индивидуализмомъ и пренебреженіемъ къ морально-общественному пониманію профессіи, Спенсеръ вездѣ проглядываетъ т в о р ч е с к і й элементъ въ жизненной дѣятельности человѣка, а черезъ это и въ воспитаніи. Напр., 4-ю категорію своей скàлы дѣятельностей онъ характеризуетъ какъ «дѣятельность, направленную къ п о д д е р ж а н і ю надлежащихъ соціальныхъ и политическихъ отношеній», а 5-ю -какъ «наполняющую жизненный досугъ и посвященную услажденію вкусовъ и чувствъ»... Однако, прежде чѣмъ «поддерживать» надлежащія соціальныя и политическія отношенія, надо ихъ «создать». Даже самому среднему представителю каждаго поколѣнія приходится приспособлять свою жизнь къ измѣняющимся экономическимъ и политическимъ условіямъ и вырабатывать тѣ или иныя новыя формы удовлетворенія возникающихъ потребностей; передовые же умы отдѣльныхъ поколѣній вносятъ и немаловажные вклады въ общій капиталъ... Точно такъ же и искусство, поэзія и другіе виды 5-й категоріи дѣятельностей вовсе не представляютъ собою только пассивнаго «наполненія жизненнаго досуга и услажденія вкусовъ и чувствъ». Нѣтъ, даже у «средняго» человѣка, не-спеціалиста въ искусствѣ, это—а к т и в н ы я проявленія: это—языки, которыми говоритъ его душа, въ которыхъ прорывается его индивидуальность. Когда «средній» человѣкъ садится за рояль или беретъ скрипку или что-либо поетъ или декламируетъ, неужели (если онъ не безнадежный тупица въ эстетическомъ отношеніи) неужели его хоть иногда не охватываетъ священный трепетъ вдохновенія? неужели этими языками никогда не «говоритъ» интимная глубина его души, а онъ только «наполняетъ свой жизненный досугъ»?!..

Странно, что Спенсеръ совершенно проглядѣлъ этотъ активный, творческій элементъ во всѣхъ категоріяхъ своей скàлы дѣятельностей.

Не замѣтилъ Спенсеръ и другого элемента всякаго искусства—т е х н и к и, а потому и 5-я категорія его дѣятельностей (искусство) получаетъ у него абсолютно неправильную характеристику. Если искусство есть воспитательная цѣнность (хотя бы и послѣдней, пятой стоимости), въ воспитаніе должно входить о н о с а м о, овладѣніе и м ъ, практика въ н е м ъ, а вовсе не изученіе тѣхъ «наукъ, которыя необходимы» для даннаго искусства. Выкинувъ изъ искусства творчество, выкинувъ технику и практику искусства, Спенсеръ выкинулъ изъ числа воспитательныхъ цѣнностей в с е и с к у с с т в о в о о б щ е. Да, по Спенсеру, искусство и не имѣетъ никакой спеціальной, ему одному присущей задачи: оно только «изображаетъ истину, дѣйствительность», съ чѣмъ, конечно, гораздо лучше справляется наука... Вообще все, что говоритъ объ искусствѣ Спенсеръ въ своемъ педагогическомъ трактатѣ, показываетъ весьма малое пониманіе имъ этого предмета.

Наконецъ, еще одно общее замѣчаніе... Подъ «наукою» Спенсеръ вездѣ разумѣетъ (какъ это видно по перечнямъ и примѣрамъ) науки

«теоретическія»; между тѣмъ, наука нужна ему для регулированія д ѣ я т е л ь н о с т и человѣка. Ясно такимъ образомъ, что для его цѣлей нужно изучить не одинѣ только «теоретическія» науки, но и «прикладныя» или «практическія» (или «теоріи искусствъ», какъ ихъ еще называютъ); и эти послѣднія къ ихъ воспитательному назначенію— къ регулированію человѣческой дѣятельности—стоятъ даже б л и ж е первыхъ... Но вѣдь эти прикладныя науки вовсе не вытекаютъ съ очевидностью изъ тѣхъ теоретическихъ, на которыхъ онѣ основываются. Попробуйте превратить, положимъ, Principles of Psychology только что скончавшагося У. Джемса или даже работы Прейера по психологіи дѣтей въ трактатъ по практической педагогикѣ,—и вы увидите, какую массу н о в а г о, и н о г о матеріала вамъ надо будетъ ввести, какъ сильно придется измѣнить положенія теоретическихъ сочиненій, какой массы труда и творчества это потребуетъ... Спенсеръ изъ-за своего «научнаго з н а н і я» и тутъ не замѣчаетъ этой работы творчества, переработки, приспособленія, угадки, практической сметливости...

Недостатокъ мѣста не позволяетъ намъ остановиться на болѣе мелкихъ замѣчаніяхъ по поводу этой, первой главы сочиненія Спенсера. Замѣчанія эти сами собою придутъ въ голову читателю, который согласится съ точками зрѣнія, изъ которыхъ исходимъ мы въ этой статьѣ. Для болѣе детальнаго развитія нѣкоторыхъ изъ нашихъ замѣчаній необходимо было бы привлечь къ разсмотрѣнію и общія— философскія, моральныя, религіозныя и общественныя —воззрѣнія Спенсера, чего мы здѣсь, конечно, сдѣлать не можемъ.

Несмотря на указанные выше, весьма существенные, недостатки, и эта первая глава сочиненія Спенсера интересна, какъ смѣлое и послѣдовательное проведеніе одного принципа.

Вторая глава его книги посвящена «воспитанію умственному», третья—«нравственному», четвертая—«физическому». Въ этихъ главахъ Спенсеръ менѣе самостоятеленъ,—онъ въ значительной степени опирается на принципы, развитые уже ранѣе Локкомъ, Руссо, Песталоцци и другими классиками педагогики; а потому и мы не будемъ подробно останавливаться на этихъ главахъ.

Во второй главѣ мы находимъ одушевленную защиту «естественныхъ» методовъ въ преподаваніи—принциповъ наглядности, перехода отъ простого къ сложному, отъ близкаго къ далекому, отъ однороднаго къ разнородному, отъ неопредѣленнаго къ опредѣленному, отъ конкретнаго къ абстрактному, отъ эмпирическаго къ раціональному и т. д. Въ частности, Спенсеръ поддерживаетъ весьма спорную идею о томъ, что «воспитаніе ребенка какъ по своему способу, такъ и по своему порядку должно повторять развитіе человѣческаго рода». Рядъ очень остроумныхъ и правильныхъ замѣчаній дѣлаетъ Спенсеръ о значеніи самообразованія, объ интересѣ, предметныхъ урокахъ, о пріемахъ обученія рисованію и т. п.

Очень интересная, третья глава посвящена вопросу о моральной дисциплинѣ. Спенсеръ думаетъ, что успѣхъ педагогической реформы зависитъ отъ реформы общественнаго строя: «реформа въ домашнихъ

порядкахъ,—говоритъ онъ,—должна итти параллельно съ другими реформами». Важнѣйшей реформой въ нравственномъ воспитаніи Спенсеръ считаетъ замѣну педагогическаго произвола воспитателей «системой естественной дисциплины»—дисциплины черезъ посредство естественныхъ послѣдствій поступковъ воспитанника. Соотвѣтствующія мѣста сочиненія Спенсера слишкомъ обширны, чтобы можно было приводить ихъ здѣсь, хотя бы въ извлеченіи; они настолько интересны и важны, что ихъ необходимо прочесть въ подлинникѣ [1]).

Тѣ же идеи—довѣрія къ природѣ и къ ея голосу, говорящему въ инстинктахъ,—развиваетъ Спенсеръ и въ четвертой главѣ, посвященной физическому воспитанію. Онъ справедливо возмущается тѣмъ пренебреженіемъ, съ какимъ относится къ вопросамъ физическаго воспитанія своихъ дѣтей большинство людей, посвящающихъ много труда и заботъ воспитанію и откармливанію коровъ, свиней, лошадей и собакъ... Онъ предостерегаетъ отъ увлеченія «закалпваніемъ» дѣтей, требуетъ для нихъ питательной пищи (при чемъ имѣетъ въ виду особенно мясную пищу,—противъ чего, замѣтимъ, теперь раздаются предостерегающіе голоса), настаиваетъ на необходимости физическихъ упражненій (въ формѣ игръ) также и для дѣвочекъ, предостерегаетъ отъ чрезмѣрнаго умственнаго утомленія и ранняго начала обученія дѣтей и заканчиваетъ заявленіемъ, что «сбереженіе здоровья есть нашъ долгъ, наша обязанность и что всякое нарушеніе законовъ здоровья есть физическій грѣхъ».

Онъ убѣжденъ въ томъ, что придетъ время, когда сформируется «физическая нравственность», т.-е. этическое, морально обязательное отношеніе къ процессамъ своего тѣла и его развитію, къ его силѣ и крѣпости, и видитъ симптомъ этого будущаго въ движеніи «мышечнаго христіанства» (muscular christianity), начатомъ Чарльзомъ Кингсли [2]).

Такимъ образомъ, въ педагогическихъ идеяхъ, развитыхъ Спенсеромъ въ его сочиненіи о воспитаніи, мы находимъ соединеніе психологическихъ тенденцій реалистическаго направленія педагогики и присущаго ему стремленія сблизить воспитаніе съ жизнью—съ біологическимъ обоснованіемъ іерархической скалы воспитательныхъ цѣнностей и съ попыткой почти все образованіе свести на изученіе «наукъ»; эти послѣдніе принципы свойственны лично Спенсеру. Наконецъ, все это завершается чисто индивидуалистическимъ пониманіемъ общественности и морали, столь свойственнымъ вообще всѣмъ мыслителямъ Англіи.

---

[1]) Не слѣдуетъ однако и здѣсь впадать въ односторонность. Гюйо (въ «Воспитаніи и наслѣдственности») справедливо замѣчаетъ, что Спенсеръ (и Толстой) заслуживаютъ упрека за то, что систему дисциплины, основанную на естественныхъ послѣдствіяхъ поступковъ, они называютъ нравственнымъ воспитаніемъ. Жизнь есть трудъ и борьба, и получать воспитаніе значитъ готовиться къ труду и борьбѣ, къ выдержкѣ и твердости воли. Вопросъ этотъ заслуживаетъ обстоятельнаго и особаго разсмотрѣнія.

[2]) Богословъ Ч. Кингсли (1819—1875 г.) въ рядѣ романовъ пропагандировалъ идеалъ человѣка, отличающагося какъ физической мощью и выносливостью, такъ и моральными достоинствами и благочестіемъ.

Несмотря на всѣ свои недостатки, книга Спенсера имѣетъ большое значеніе, какъ систематическое проведеніе одного ряда идей, одного направленія мысли.

ЛИТЕРАТУРА: 1) Sallwürk. Das höhere Bildugswesen in Grossbritannien in 19 Jahrhundert (во 2-й части V-го тома Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit etc. von Prälat Dr. K. A. Schmid); 2) проф. Іолли. Народное образованіе въ разныхъ странахъ Европы. Спб. 1900; 3) М. Леклеркъ. Воспитаніе и общество въ Англіи; 4) P. de Coubertin. L'éducation en Angleterre. Collèges et Universités. Paris. 1888; 5) Робертъ Овенъ. Объ образованіи человѣческаго характера (Новый взглядъ на общество). Спб., 1881, 3-е рус. изд.; 6) Л. А. Богдановичъ. Университеты Англіи, М., 1899; 7) В. Игнатовичъ. Исторія англійскихъ университетовъ (Ж. М. Нар. Пр., 1861 г., чч. 110 и 111); 8) А. Печкинъ. Очеркъ жизни и дѣятельности англійскаго педагога Ѳомы Арнольда (Ж. М. Н. Пр., 1861 г., чч. 109 и 110); 9) Thomas Hughes. Tom Brown's School-days by an old Boy. London. 1857; 10) Э. Юмансъ. Новѣйшее образованіе, его истинныя цѣли и требованія, Спб., 1867; здѣсь же, въ приложеніи, переведена 11) «Рѣчь объ университетскомъ воспитаніи» Дж. Ст. Милля; 12)Дж. Ст. Миллъ. Автобіографія; 13) А. Бэнъ. Наука воспитанія, Спб., 1881; 14) Г. Спенсеръ. Воспитаніе умственное, нравственное и физическое (есть нѣсколько русскихъ переводовъ); 15) Г. Компейре. Г. Спенсеръ и научное воспитаніе, Спб., 1904.—У Sallwürk'a, Іолли и Богдановича указана дальнѣйшая литература; см. также соотвѣтствующія статьи и отдѣлы въ педагогическихъ словаряхъ и энциклопедіяхъ.

Соціальная педагогика Наторпа.

I.

Въ исторіи педагогическихъ ученій минувшаго вѣка воззрѣніямъ Наторпа слѣдуетъ безспорно отвести одно изъ первыхъ мѣстъ. Двѣ особенности, на мой взглядъ, выгодно отличаютъ его произведеніе отъ многихъ другихъ системъ воспитанія. В о-п е р в ы х ъ, въ основу его идей положены начала критической философіи, онѣ не опираются на какія-либо догматическія предпосылки того или другого метафизическаго ученія. Въ этомъ отношеніи онѣ являются, на мой взглядъ, болѣе научными, чѣмъ, напримѣръ, во многихъ отношеніяхъ интересное, но построенное на шаткомъ фундаментѣ педагогическое ученіе Гербарта. В о-в т о р ы х ъ, Наторпъ освѣщаетъ проблемы воспитанія съ общественной точки зрѣнія. Это обстоятельство упущено изъ виду самыми выдающимися педагогами, современными Наторпу или его предшественниками. Одни изъ нихъ, какъ Локкъ, освѣщаютъ проблему воспитанія съ узко-классовой точки зрѣнія, другіе, какъ Вильманнъ, съ клерикальной, третьи, какъ Спенсеръ и Бэнъ, ограничиваются индивидуальной психологіей воспитанника. Наторпъ даетъ систематическій очеркъ педагогики, критической по философскому духу, соціальной по своей внутренней структурѣ.

Всякое воспитаніе есть воспитаніе воли. Но воля человѣческая ставитъ себѣ цѣли и стремится къ ихъ осуществленію. Цѣль, которую мы считаемъ конечной цѣлью человѣческаго существованія, его идеаломъ, есть та цѣль, стремленіе къ которой мы считаемъ д о л ж н ы м ъ. Человѣчество должно стремиться къ осуществленію извѣстнаго идеала или Идеи. Спрашивается, можно ли критерій нашего долженствованія почерпнуть изъ опыта? Нѣтъ. Идея не есть опытное понятіе. Въ природѣ «*an und für sich*» нѣтъ цѣлей и нѣтъ долженствованія. Въ природѣ мы познаемъ то, что есть, но не то, что д о л ж н о быть. Еще Спиноза сказалъ: Въ природѣ нѣтъ цѣлей; только мы ей приписываемъ таковыя, такъ какъ мы сами ставимъ себѣ цѣли и склонны и природу представлять по аналогіи съ нами самими. Равнымъ образомъ нельзя сказать, что Идея есть понятіе психологическое. Психологія описываетъ намъ конкретные процессы, какъ они совершаются въ нашей душевной жизни. Идею, правда, надо искать въ сознаніи, но она не совпадаетъ ни съ какимъ опредѣленнымъ конкретнымъ состояніемъ во времени—она внѣвременна. Это не значитъ, что она есть какая-то внѣвременная реальность, это значитъ, что она есть формальный гносеологическій и этическій принципъ. А разница въ трактованіи извѣстной проблемы съ гносеологической и съ психологической точекъ зрѣнія заключается въ томъ, что послѣдняя разсматриваетъ душев-

ныя переживанія въ ихъ временной чередѣ, гносеологія же изслѣдуетъ законы познанія съ внѣвременной, сверхличной точки зрѣнія. Что я сейчасъ переживаю въ сознаніи «2×2=4»—есть безспорно психологическій фактъ, но, что 2×2=4 in rerum natura,—это внѣвременный законъ, имѣющій объективное значеніе въ природѣ, въ опытѣ всегда и вездѣ. Почему? Да потому, что сама природа (т.-е. міръ явленій), самый опытъ даны въ единствѣ сознанія, завѣдомо подчинены необходимымъ условіямъ сознанія, въ томъ числѣ и законамъ количества. Съ обывательской точки зрѣнія природа илиопытъ просто «даны» сознанію, съ критической точки зрѣнія представленіе о природѣ есть результатъ того единства сознанія, которое «диктуетъ» природѣ ея законы,—это, разумѣется, метафора, которой мы хотимъ сказать, что понятіе опыта и природы соотносительны съ понятіемъ сознанія и его познавательнаго механизма. Послѣ сказаннаго обратимся къ Идеалу или Идеѣ. Можно ли сказать, что то, что мы д о л ж н ы стремиться къ извѣстному идеалу, заимствовано изъ опыта?

Ни къ полнотѣ жизни, ни къ максимуму счастья для большинства, ни къ справедливости природа не «повелѣваетъ» намъ стремиться. Этическое долженствованіе,—что мы вообще должны стремиться къ извѣстной е д и н о й ц ѣ л и ставя ее себѣ какъ идеалъ,—составляетъ одно изъ основныхъ свойствъ въ структурѣ нашего сознанія. Наше сознаніе заключаетъ въ себѣ извѣстное т е о р е т и ч е с к о е единство, въ силу котораго мы необходимо познаемъ опытъ не въ видѣ импрессіонистически безсвязнаго калейдоскопа чувственныхъ впечатлѣній, воспринимаемыхъ «здѣсь» и «теперь» въ отдѣльное недѣлимое, мгновенье но въ видѣ устойчиваго закономѣрнаго пространственно-временнаго единства. Опытъ единъ, и все въ немъ «однозначно опредѣлено», т.-е. предыдущее находится въ необходимой связи съ послѣдующимъ. Подобнымъ же образомъ наше сознаніе есть извѣстное п р а к т и ч е с к о е единство: оно, съ чисто формальной стороны, такъ организовано, что с т р е м и т с я к ъ п о л а г а н і ю ц ѣ л е й, въ немъ есть изначально извѣстное е д и н с т в о н а п р а в л е н і я стремленій. Въ какихъ конкретныхъ формахъ эти стремленія развернутся,—это показываетъ опытъ, но самая тенденція къ осуществленію должнаго остается принципомъ чисто формальнымъ. Идеалъ нашихъ стремленій, Идею, конечную цѣль, къ которой должно стремиться человѣчество, нельзя отожествлять ни съ какимъ конкретнымъ представленіемъ, будетъ ли это потустороннее «царствіе божіе на небѣ», или посюстороннее «царствіе божіе на землѣ» въ видѣ какой-нибудь соціалистической утопіи. Законченное моральное совершенство есть асимптота, которая совпадаетъ со своей кривой въ безконечности, оно есть «безконечно отдаленный пунктъ», по отношенію къ которому всякая конкретная реализація «должнаго» остается только приближеніемъ. Такимъ образомъ, стремленіе къ Идеѣ есть стремленіе къ единству, гармоніи, совершенству, лежащее въ безконечности,—такъ же, какъ и стремленіе къ единству знанія, завѣдомо предполагаетъ «неисчерпаемость явленія». «Депроблематизація» міровой загадки и въ области познанія, и въ области «должнаго» подлежитъ безконечному углубленію.

II.

Эта тенденція къ единой цѣли лежитъ въ нашей в о л ѣ. Присмотримся къ ея основнымъ чертамъ. Воля не значитъ просто п о з н а н і е цѣли, но непремѣнно с т р е м л е н і е къ цѣли. Въ человѣческомъ сознаніи эта тенденція, это направленіе къ цѣли имѣетъ различныя степени осознанности: низшая форма стремленія направлена на ближайшія, конкретныя цѣли, высшая—на болѣе отдаленныя, сверхличныя, наивысшая форма—на Идею, на вѣчно подлежащее завершенію міровое единство человѣческихъ стремленій. Въ этомъ отношеніи можно установить три ступени активности воли: *влеченіе*, *воля въ болѣе узкомъ смыслѣ слова* и *разумная воля*.

Въ ученіи о волѣ часто представители такъ называемаго волюнтаризма, усматривая въ волевой активности основной типъ духовной активности, или дѣлаютъ изъ воли метафизическую сущность (Вундтъ), или стараются подмѣтить въ сознаніи особый непроизводный психическій элементъ «чувство стремленія» (Пфэндеръ). Наторпъ считаетъ волевую активность типичной для сознанія, но онъ не раздѣляетъ волюнтаристическихъ воззрѣній. Воля не есть метафизическій субстратъ сознанія или «актуальность души», но она не есть также особое состояніе сознанія. Воля присуща, такъ сказать, самой структурѣ сознанія: изъ его единства, изъ наличности въ немъ извѣстнаго познавательнаго механизма, изъ изначальнаго различія между желаемымъ и нежелаемымъ, отвергаемымъ, вытекаетъ понятіе воли и ея единства. Это сказывается въ направленіи нашего интереса, въ активности произвольнаго вниманія, направляемаго на извѣстный объектъ, въ напряженіи ожиданій, въ сосредоточеніи мыслей на извѣстномъ объектѣ, въ способности возвышаться мыслью надъ непосредственными чувственными данными въ понятіяхъ о пространствѣ, времени и числѣ, въ постановкѣ вопросовъ, въ сомнѣніяхъ, утвержденіяхъ и отрицаніяхъ. Во всемъ этомъ проявляется не только теоретическая, но и практическая сторона нашего Я, и все это приводится къ одному знаменателю: *направленіе къ долженствующему быть*.

Изъ сказаннаго уже ясно, что Наторпъ не раздѣляетъ г е д о н и ч е с к і я воззрѣнія на волю. Согласно этимъ послѣднимъ, воля, какъ особая сторона сознанія, не существуетъ: стремленіе сводится къ предваряющему волевой актъ сочетанію представленія объекта стремленія съ опредѣленнымъ чувствомъ удовольствія. Къ этому еще при совершеніи акта присоединяются ощущенія двигательныхъ импульсовъ. Между желаніемъ и нежеланіемъ, съ одной стороны, пріятнымъ и непріятнымъ чувственнымъ топомъ—съ другой, дѣйствительно, есть извѣстная аналогія, но между ними есть и глубокое различіе. Наслажденіе и страданіе всегда относятся къ настоящему,—къ непастоящему лишь въ той мѣрѣ, въ какой оно представляется воображенію въ настоящемъ и, слѣдовательно, опять же къ настоящему; наоборотъ, стремленіе положительное и отрицательное столь же существеннымъ образомъ относится къ непастоящему, и именно какъ къ таковому (не какъ къ предвосхищаемому воображеніемъ въ настоя-

щемъ), и, однако, какъ къ такому непастоящему, которое д о л ж н о стать настоящимъ. Такимъ образомъ, между чувствомъ удовольствія и неудовольствія и удовлетвореніемъ и неудовлетвореніемъ стремленія нѣтъ и не можетъ быть полнаго параллелизма, и даже могутъ быть случаи полнаго расхожденія обоихъ началъ: «Стремленіе столь мало совпадаетъ съ ожиданіемъ, окрашеннымъ пріятнымъ или непріятнымъ чувственнымъ тономъ, что энергія стремленія обезпечитъ себѣ ожидаемое находится къ чувственному тону скорѣе въ обратномъ отношеніи, и тамъ, гдѣ ожидаемое превращается въ достовѣрность, въ осуществленную дѣйствительность, стремленіе падаетъ до нулевого пункта». Вмѣсто того, чтобы пытаться сводить стремленіе къ игрѣ чувствованій, быть можетъ, правильнѣе было бы дѣйствовать наоборотъ и признать въ самой противоположности пріятнаго и непріятнаго уже въ зачаточной формѣ элементъ стремленія, который въ сложныхъ комбинаціяхъ чувствованій и представленій пріобрѣтаетъ о б о б щ е н н ы й характеръ, выходя за предѣлы непосредственныхъ чувственныхъ данныхъ.

Тенденція сознанія къ единству и внутренней гармонизаціи стремленій осознается человѣкомъ лишь на извѣстной ступени умственнаго развитія. Первоначально осознаются стремленія, направленныя на ближайшее, на то, что отвѣчаетъ непосредственнымъ потребностямъ жизни. Это—область в л е ч е н і й, гдѣ желаемый объектъ непосредственно представляется (въ видѣ воспріятія или образа). Волей въ собственномъ смыслѣ слова такого чувственнаго влеченія назвать еще нельзя, ибо еще здѣсь субъектъ «связанъ» чувственнымъ представленіемъ, и налицо еще нѣтъ с в о б о д ы в ы б о р а. Влеченія общи у человѣка съ животными, но они же привходятъ и въ высшія формы духовной дѣятельности. Такъ, мы говоримъ про всякаго работающаго съ увлеченіемъ, что онъ «душу вкладываетъ» въ свой трудъ. Влеченія привходятъ и въ работу ученаго изслѣдователя, и въ творчество художника. Чувственная сторона воли вовсе не стоитъ въ антагонизмѣ съ ея моральными свойствами. Нравственная мощь и чувственная сила въ ощущеніи и дѣйствіи находятся въ прямомъ, а не въ обратномъ отношеніи. Искоренять природныя влеченія, подавлять ихъ противно задачамъ нравственности. Отсюда очевидна этическая цѣнность физическаго воспитанія. Второю ступенью активности является в о л я в ъ с о б с т в е н н о м ъ с м ы с л ѣ с л о в а. Она отличается отъ влеченія наличностью обдумыванія способовъ дѣйствія и цѣлей, сознательнаго выбора между различными возможностями, при чемъ мы руководимся извѣстными, ранѣе выработанными нами общими нормами или максимами поведенія. Со временъ Юма въ модѣ утверждать, что извѣстное данное влеченіе можетъ быть подавлено только совокупною силою другихъ данныхъ влеченій, что чистый незаинтересованный разумъ не въ силахъ проявить такую энергію; такое утвержденіе основано на ложномъ представленіи о природѣ сознанія. Если сознаніе по самой своей структурѣ обнаруживаетъ тенденцію къ единству влеченій, то нѣтъ ничего невозможнаго, что стремленія, направленныя на всеобщія цѣли, могутъ мало-по-малу пріобрѣсти власть надъ низшими жизненными стремленіями. Что все

это осуществляется при помощи извѣстнаго механизма чувствованій и представленій—это безспорно, но это вовсе не объясняетъ сути дѣла.

Умственное развитіе, концентрація сознанія идетъ параллельно сосредоточенію влеченій въ одномъ направленіи: воля есть к о н ц е н т р а ц і я в л е ч е н і й. Что это такъ—мы можемъ видѣть не на исключительныхъ примѣрахъ геропзма: самый обыкновенный порядочный солдатъ, пожарный, машинистъ на локомотивѣ, исполняющіе свой долгъ, могутъ служить тому примѣромъ. Они не учитываютъ въ минуту опасности своихъ выгодъ, имъ могутъ приходить въ голову мысли о потерѣ чести или угрызеніяхъ совѣсти, если они не останутся на высотѣ положенія; но многіе будутъ дѣйствовать исключительно по долгу. Сказать, что только страхъ передъ укорами совѣсти или потерей чести могутъ заставить человѣка жертвовать жизнью, никакъ нельзя,—здѣсь одно нужно: твердая в ѣ р а в ъ и з в ѣ с т н ы й п р и н ц и п ъ. Что эта вѣра можетъ быть глупая, что объектъ ея можетъ быть безнравственъ—это безспорно: воля, какъ таковая, такъ же безразлична къ нравственности, какъ и влеченіе. Мощную волю можно наблюдать и у крупныхъ преступниковъ; у нихъ извращенъ великій характеръ, который могъ бы совершить великія дѣла при надлежащемъ примѣненіи. Что представляютъ собою подчасъ великія личности въ исторіи, какъ не высокоодаренныхъ и мощныхъ волею преступниковъ?

Третьей ступенью активности является р а з у м н а я в о л я. Она отличается отъ предыдущей тѣмъ, что выдвигаетъ передъ нами долженствованіе, направленное на лежащій въ безконечности идеалъ. Концентрація воли здѣсь достигаетъ наивысшей ступени, но это углубленіе самосознанія возможно лишь среди себѣ подобныхъ: развитая высшая концентрація предполагаетъ взаимодѣйствіе множественностя сознаній; идеалъ разумной воли достижимъ лишь гармонической *соборной* дѣятельностью человѣческихъ сознаній. Чтобы убѣдиться въ этомъ, попробуемъ дать себѣ отчетъ въ томъ, чѣмъ обязанъ индивидуумъ вліянію сочеловѣковъ въ своемъ духовномъ развитіи?

Индивидуальное сознаніе, какъ таковое, всегда замкнуто въ себѣ, оно никогда не можетъ проникнуть въ другое или какимъ-либо образомъ слиться съ другимъ сознаніемъ воедино; но остановиться въ анализѣ человѣческаго сознанія на этой ступени—это значитъ, провозгласить не только этическій эгоизмъ, но и теоретическій солипсизмъ, т.-е. провозгласить въ силу обособленности моего сознанія отъ остальныхъ—ихъ непознаваемость и даже нереальность. Между тѣмъ всматриваясь въ структуру собственнаго сознанія, мы убѣждаемся, что отдѣльный индивидуумъ есть скорѣе абстракція, подобно атому физиковъ, чѣмъ единственная въ мірѣ реальность. Самая поразительная способность, способность воспріятія окружающаго міра, не могла бы развиться въ ребенкѣ безъ соціальнаго содѣйствія окружающихъ людей. Немыслимо, чтобы хаотическая масса чувственныхъ впечатлѣній преобразовалась въ упорядоченный объективный міръ, какъ это наблюдается въ первые годы жизни у всякаго нормальнаго ребенка, еслибы не имѣло мѣста постоянное commercium (общеніе) ребенка съ окружающими людьми, черезъ посредство которыхъ ребенку

дѣлается доступнымъ все прошлое человѣчества, если бы каждый ребенокъ былъ снова предоставляемъ съ самаго начала своей жизни исключительно области личныхъ воспріятій, воспоминаній и дополняющихъ ихъ представленій. Мое сознаніе всецѣло с о т к а н о изъ духовнаго наслѣдія, переданнаго мнѣ человѣчествомъ. Этотъ фактъ имѣетъ капитальное значеніе для педагогики, а между тѣмъ на него недостаточно обращали вниманія. Самосознаніе, пониманіе себя самого, рѣчь и дѣятельность абстракціи, мышленіе и, наконецъ, в о л я немыслимы безъ взаимодѣйствія множественности однородно (въ формальномъ отношеніи) организованныхъ сознаній: *нѣтъ я безъ ты;* не надо забывать, что и х о т ѣ т ь м ы у ч и м с я у д р у г и х ъ. Это не значитъ, что въ развитіи воли играетъ роль слѣпое подражаніе и подчиненіе волѣ другого: чужая воля не п р и н у ж д а е т ъ, но п о б у ж д а е т ъ къ развитію мою волю во всей ея самобытности: всякое человѣческое общеніе есть въ извѣстной степени общеніе воль. Въ этомъ общеніи осуществляется та концентрація сознанія и воли, которая ведетъ насъ въ направленіи къ Идеѣ. Поэтому намъ нужно прежде всего разсмотрѣть условія воспитанія съ этической и соціальной точекъ зрѣнія.

II

Въ нравственной жизни человѣка индивидуальный и общественный моментъ слиты между собою всецѣло. Въ этомъ мы легко убѣдимся изъ разсмотрѣнія индивидуальныхъ добродѣтелей человѣка. Эти добродѣтели вполнѣ соотвѣтствуютъ тремъ сторонамъ въ активности нашей воли. Уже Платонъ намѣтилъ ихъ, и если его психологическая концепція въ данномъ случаѣ нуждается въ поправкахъ, то все же по существу онъ уловилъ основные элементы человѣческой нравственности и, кромѣ того, установилъ стройный параллелизмъ между индивидуальной моралью и общественнымъ укладомъ жизни. Система индивидуальныхъ добродѣтелей такова: разумной волѣ соотвѣтствуетъ п р а в д и в о с т ь («истина»), волѣ въ собственномъ смыслѣ—м у ж е с т в о, влеченію — ч и с т о т а или у м ѣ р е н н о с т ь. Къ нимъ Наторпъ, опять по примѣру Платона, присоединяетъ четвертую, представляющую основу для соціальныхъ добродѣтелей, — с п р а в е д л и в о с т ь. Правдивость есть свойство души, въ которомъ практическій и теоретическій разумъ объединены. Рѣчь идетъ не объ одной внѣшней правдивости передъ другими, но и о внутренней правдѣ передъ самимъ собой. Жажда правды—это не только жажда знанія и мудрости, но и стремленіе къ согласованности воли съ самой собою, со своимъ собственнымъ внутреннимъ закономъ; это не только просвѣщенная интеллигентность, но и интеллектуальная честность передъ самимъ собою; можно было бы сказать: с о в ѣ с т ь—c o n s c i e n t i a s u i, еслибы со словомъ «совѣсть» не связывали такъ часто и религіозную внѣшнюю санкцію, что совершенно уничтожало бы а в т о н о м н ы й, себѣ довлѣющій характеръ нравственности, дѣлая ее г е т е р о н о м н о й, т.-е. почерпающей свой законъ не

изъ самой себя, но извнѣ — изъ божественной воли. Это сразу порабощало бы насъ ч у в с т в у страха или любви, что не можетъ ни въ какомъ случаѣ служить основаніемъ для высшей добродѣтели, даже если мы признаемъ, что, помимо какихъ бы то ни было представленій о Богѣ, недостижимость конечнаго идеала всегда будетъ оставлять въ насъ осадокъ чувства с м и р е н і я. Какъ уже сказано, правдивость должна развиваться въ насъ изнутри кнаружи: прежде всего правдивость по отношенію къ самому себѣ и потомъ, какъ слѣдствіе «внутренней правды», слѣдуетъ и правдивость по отношенію къ другимъ людямъ. Обществу, собственно говоря, ни тепло, ни холодно отъ нашей внутренней правдивости, и, однако, именно на ней строится внѣшняя правдивость. Быть правдивымъ по отношенію къ самому себѣ, это — требованіе безусловнаго долга. Правдивость по отношенію къ другимъ, быть можетъ, наталкивается на нѣкоторыя ограниченія. Оставляя въ сторонѣ казуистическій вопросъ о томъ, можно ли въ извѣстныхъ случаяхъ лгать, мы можемъ сказать: правда есть высшая святыня, но, быть можетъ, именно эта святость служитъ основаніемъ къ тому, что не всякія уста достаточно чисты, чтобы произносить ее, не всякій умъ—чтобы воспринимать ее, не всякое мѣсто и часъ являются для нея подходящими. Во всякомъ случаѣ, чтобы «все, что есть на умѣ, было и на языкѣ», такого обязательнаго нравственнаго закона установить нельзя. Съ именемъ правды тѣсно связана приверженность къ труду, ибо всякая правда познается при помощи усилій и тяжелой работы, будемъ ли мы говорить о научномъ творчествѣ, законодательствѣ, дѣятельности поэта или музыканта; всякая профессія требуетъ пытливости мысли и знаній, пріобрѣтенныхъ трудомъ: геніальность нисколько не избавляетъ отъ необходимости напряженной подготовительной и умственной, и технической работы. Можно поставить вопросъ, въ какой мѣрѣ должно говорить правду тамъ, гдѣ рѣчь идетъ о критикѣ правительства и представителей власти. На это можно сказать: если человѣкъ убѣжденъ въ истинности того, что хочетъ сказать, и видитъ, что его разоблаченія важны для общества, то онъ не только имѣетъ право, но безусловно нравственно обязанъ сдѣлать это, рискуя безопасностью своей или другихъ частныхъ лицъ. Даже опасность для отечества не можетъ здѣсь быть препятствіемъ для высказыванія правды; отечество не можетъ быть выше правды, да развѣ оно можетъ существовать безъ нея?! *И чѣмъ горше эта правда, тѣмъ, по всей вѣроятности, необходимѣе, чтобы она была сказана.*

Вторая кардинальная добродѣтель — м у ж е с т в о. Само по себѣ мужество можетъ быть направлено и на злую цѣль; только когда его объектомъ является сверхличное благо, оно пріобрѣтаетъ моральный характеръ. Своего высшаго проявленія мужество достигаетъ тогда, когда человѣкъ оказывается способнымъ пожертвовать даже жизнью во имя высшей цѣли. Способность людей на такія жертвы есть безспорный фактъ, и этотъ фактъ очевиднымъ образомъ противорѣчитъ принципамъ гедонической морали. Жертвующій собою не подводитъ баланса наслажденій и страданій. Нельзя этого факта объяснить и ссылкою на соціальный инстинктъ, хотя онъ играетъ большую роль

въ сверхличныхъ дѣйствіяхъ человѣка. Но и этотъ инстинктъ, самъ по себѣ взятый, еще не опредѣляетъ моральности поступка. Мужество заключается не только въ способности въ исключительныя минуты возвышаться до героизма,—еще труднѣе проявлять продолжительное упорство, годами длящуюся стойкость въ преодолѣніи тяжелыхъ препятствій на пути «оправданія добра».

Третья основная добродѣтель— ч и с т о т а или у м ѣ р е н н о с т ь. Подъ чистотою слѣдуетъ разумѣть не нѣчто отрицательное, отсутствіе грѣховности, но положительное: невозмутимую ясность души, цѣлостность и гармоничность въ развитіи чувственныхъ свойствъ человѣческой личности. Въ такомъ смыслѣ мы говоримъ о чистотѣ рисунка въ живописи, чистотѣ языка и т. п. Умѣренность или чистота суть понятія, совершенно чуждыя того аскетическаго оттѣнка, который внесли во взгляды на чувственную жизнь человѣка Киркегоръ и Толстой (чему подалъ примѣръ и Платонъ). Умѣренность или, лучше сказать, *мѣрность* въ развитіи влеченій человѣка предполагаетъ не подавленіе ихъ, но, наоборотъ, такую полноту развитія ихъ, что для какихъ-либо излишествъ не остается мѣста въ натурѣ человѣка. Влеченія, имѣющія своимъ корнемъ потребности питанія и размноженія, составляютъ ту чувственную основу, изъ которой вообще выростаетъ «душевная сила человѣка». «Высшее» и «низшее» связаны между собою глубокою необходимою связью. Всякая рѣчь о животной сторонѣ чувственности человѣка будетъ лицемѣрной декламаціей:

Свѣтъ изъ тьмы! Изъ темной глыбы
Вознестися не могли бы
Лики розъ твоихъ!
Если бъ въ сумрачное лоно
Не впивался погруженный
Темный корень ихъ!

И Платонъ, при всей односторонности своего ригоризма, усматривалъ тѣсную связь между «низшею» и «высшею» ступенями Эроса. Съ другой стороны, дисгармонія въ чувственной сторонѣ человѣка, излишества приводятъ волю къ самопротиворѣчію, разрушаютъ крѣпость души, истощаютъ всегда ограниченный запасъ духовной энергіи. Къ сказанному нужно добавить, что всѣ три указанные вида добродѣтели (и имъ противоположные три порока) естественно между собою связаны, и психологическое наблюденіе намъ показываетъ, что нерѣдко *лжецъ*, *трусъ* и *сластолюбецъ* уживаются въ одномъ человѣкѣ такъ же, какъ правдивый, мужественный и чистый человѣкъ представляетъ вышеприведенной индивидуальности типичную противоположность, какая въ жизни иногда встрѣчается.

Индивидуальною подкладкою соціальной добродѣтели является с п р а в е д л и в о с т ь. Она основана на общезначимости моральнаго закона, т. е. на томъ, что онъ распространяетъ свою силу не только на каждаго субъекта, но и въ отношеніи ко всѣмъ другимъ. Моментъ равенства, заключающійся въ понятіи справедливости, требуетъ поясненія. По природѣ, по естественнымъ задаткамъ, люди никогда

не бываютъ равны,—равенство людей провозглашается лишь въ томъ смыслѣ, что каждый человѣкъ разсматривается, какъ извѣстная самостоятельная, себѣ довлѣющая, моральная единица, хотя бы въ возможности. Даже въ низко падшемъ человѣкѣ мы усматриваемъ погибшую возможность быть такою единицей. Моральная цѣнность любого человѣческаго существа провозглашается нами несравнимой съ любой эмпирической цѣнностью. Что такое «геометрическая» (пропорціональная) справедливость, о которой упоминаетъ Платонъ? Чѣмъ болѣе человѣкъ одаренъ, тѣмъ болѣе на немъ лежитъ моральной обязанности развернуть всѣ заложенныя въ немъ возможности; чѣмъ онъ менѣе одаренъ, тѣмъ менѣе съ него можно требовать, и тѣмъ болѣе усилій должны употребить на его усовершенствованіе люди, менѣе обиженные судьбой. Справедливость должна быть выше личныхъ симпатій и антипатій. Симпатія, какъ уже замѣтилъ Юмъ, какъ физическое притяженіе, ослабѣваетъ прямо пропорціонально разстоянію, справедливость не должна знать подобныхъ ограниченій. Конечно, ея примѣненіе естественно связывается съ теплотою и глубиною чувства, направленнаго вообще на окружающихъ людей и не столько въ видѣ черезчуръ пассивной христіанской ἀγάπη, сколько въ видѣ активнаго, дѣйственнаго творческаго ἔρως а древнихъ. Какъ съ половой любовью связана тенденція увѣковѣчить человѣчество, такъ и съ дѣятельной любовью, сопровождающей акты справедливости, связано стремленіе придать духовной жизни человѣка высшее, сверхличное значеніе. Справедливость объединяетъ въ себѣ три вышеизложенныхъ добродѣтели въ примѣненіи къ обществу.

IV.

Между функціями индивидуальной и соціальной жизни существуетъ полный параллелизмъ. Области влеченія въ соціальномъ взаимодѣйствіи индивидуумовъ соотвѣтствуетъ стремленіе къ труду. Что этотъ трудъ долженъ вести къ удовлетворенію человѣческихъ потребностей,—это само собой разумѣется, но этическій моментъ лежитъ именно въ понятіи активности, которая должна быть выполняема людьми. Въ матеріальномъ отношеніи обобществленіе работы ведетъ къ очевиднымъ техническимъ преимуществамъ, но это обобществленіе, независимо отъ послѣднихъ, вытекаетъ уже изъ этическаго начала справедливости. Такимъ образомъ, матеріальнымъ условіемъ соціальной дѣятельности является организація общественныхъ формъ труда, въ основѣ которой лежитъ «возможность урегулировать дѣятельность людей (какъ подчиненныхъ законамъ природы, но надѣленныхъ волею существъ) на основаніи знанія причинной связи и такимъ образомъ, чтобы соединить эту дѣятельность съ техническими преимуществами, пользуясь ею, какъ средствомъ для осуществленія заранѣе намѣченной, и притомъ общественной, цѣли».

Совокупность воль, образующихъ общество, требуетъ, какъ и единичная воля, урегулированія: она должна быть направлена къ

общей цѣли, она есть упорядоченное взаимодѣйствіе индивидуумовъ. Это объединеніе воли должно быть вполнѣ осознаннымъ, и въ этомъ отличіе человѣческаго общества отъ взаимодѣйствія животныхъ, имѣющаго инстинктивный характеръ въ такъ называемыхъ Tierstaaten — колоніяхъ животныхъ. Моральный законъ шире правовыхъ нормъ: онъ охватываетъ человѣческую жизнь во всей ея ц ѣ л о-к у п н о с т и. Правда, моральный законъ въ качествѣ автономнаго всегда остается индивидуальнымъ въ своей (вмѣняющей человѣку долгъ) силѣ; онъ не опирается на обоюдность, какъ гетерономная, внѣшняя, правовая норма, но онъ, тѣмъ не менѣе, по своему содержанію распространяется на соціальную жизнь и представляетъ собою конечную законодательную инстанцію.

Высшая моральная цѣль человѣческой дѣятельности, тенденція къ Идеѣ, должна быть осознана и въ соціальной жизни. Поэтому, какъ моральный разумъ въ индивидуумѣ всегда живетъ въ формѣ непрестаннаго наростанія практическаго и притомъ критическаго «самосознанія», въ видѣ нравственной совѣсти,—такъ и въ соціальной жизни разумъ подлежитъ въ такомъ же смыслѣ провѣряющей себя критикѣ, сознательно направленной на моральное формированіе соціальнаго цѣлаго. Эта критика находитъ себѣ выраженіе въ о р г а н и з а ц і и в о с п и т а н і я. Такимъ образомъ, организація *хозяйства*, *права* и *воспитанія* должны тѣсно проникать другъ друга. Въ этомъ тріединствѣ и будетъ проявляться настоящій м о н и з м ъ с о ц і а л ь н о й ж и з н и (выраженіе Штамммлера).

Обращаясь къ вопросу объ основныхъ классахъ соціальной дѣятельности, слѣдуетъ оттѣнить глубокое различіе между платоновской концепціей государства и ученіемъ Наторпа. Платонъ дѣлилъ все общество на три сословія или три касты, изъ которыхъ каждая въ своей дѣятельности выполняла одну изъ трехъ соціальныхъ функцій: безправный, несвободный классъ ремесленниковъ—хозяйственную, стражи—военную, ученые—правительственную. Этотъ схематизмъ соотвѣтствовалъ его ученію о трехъ частяхъ индивидуальной души, ученію, которое онъ съ большой натяжкой переносилъ на общество. По Наторпу, нѣтъ никакихъ теоретическихъ основаній для такого пріуроченія отдѣльныхъ классовъ къ исключительно какой-нибудь одной функціи. Мыслимо такое государство, въ которомъ каждый его представитель принималъ бы сразу участіе во всѣхъ трехъ функціяхъ заразъ. «Понятный смыслъ имѣлъ бы терминъ «анархизмъ», если бы мы разумѣли подъ нимъ не отсутствіе всякаго управленія, но отсутствіе спеціальнаго правящаго класса». Но и въ существующихъ государствахъ принадлежность человѣка извѣстному классу должна заключаться лишь въ томъ, что только п р е о б л а д а ю щ е й его функціей (но отнюдь не единственной) является хозяйственная дѣятельность, участіе въ управленіи или въ просвѣтительныхъ задачахъ; это—его спеціальность, которая не должна въ немъ порабощать другихъ сторонъ духа.

Общество подобно организму въ томъ отношеніи, что оно есть развивающееся живое единство. Въ этомъ смыслѣ оно нуждается въ постоянномъ самосохраненіи. Послѣднее въ организмѣ осуществляет-

ся установкою извѣстнаго равновѣсія между работою и питаніемъ. Такое же распредѣленіе внутреннихъ силъ необходимо и для общества,— это видно и въ экономическомъ укладѣ его жизни, и въ правовой его структурѣ, но здѣсь это равновѣсіе не чисто механическое: оно регулируется сознательною, ставящей себѣ этическія цѣли волею; если мы хотимъ опредѣлить основной законъ соціальной жизни, мы должны искать его не путемъ внѣшняго наблюденія судебъ народовъ въ эмпирической дѣйствительности,—такое наблюденіе можетъ указывать намъ на извѣстное направленіе соціальной эволюціи, какъ на фактъ,— этотъ же законъ можетъ быть раскрытъ нами изъ внутренняго анализа структуры нашего сознанія, изъ опредѣленія его отношенія къ Идеѣ. Мы уже видѣли, что сообразное разуму оформленіе соціальной жизни можетъ быть осуществлено лишь путемъ сообразнаго съ законами воли государственнаго устройства, а таковое имѣетъ въ качествѣ послѣдней матеріальной основы технику, прогрессъ же техники въ концѣ-концовъ покоится на прогрессѣ п о з н а н і я п р и р о д ы. Познаніе же природы рядомъ съ собою въ нашемъ сознаніи въ качествѣ самостоятельнаго момента имѣетъ и практическую тенденцію: стремленіе къ Идеѣ, -одно немыслимо безъ другого. Главная ошибка экономическаго матеріализма заключается именно въ томъ, что при опредѣленіи основного закона соціальной жизни онъ упускаетъ изъ виду эту соотносительность познавательнаго и этическаго момента. Между тѣмъ фактически это направленіе, быть можетъ, само не сознавая этого, является менѣе матеріалистическимъ, чѣмъ желало бы быть. Вѣдь идея концентраціи работы основана именно на признаніи верховенства волевой тенденціи сознанія къ единству. Съ другой стороны, сторонники марксизма постоянно выдвигаютъ на первый планъ идею закономѣрности природы, при чемъ стараются подчеркнуть, что рѣшающее значеніе имѣетъ матеріальный факторъ, а не «духовный». Но разъ мы разсматриваемъ механизмъ природы, какъ нѣчто данное всегда въ отношеніи къ сознанію, полный параллелизмъ духовныхъ и физическихъ измѣненій становится неоспоримымъ, и споръ о преобладаніи матеріальнаго фактора надъ духовнымъ теряетъ всякій смыслъ. Съ другой стороны, вѣра въ то, что природа и впредь будетъ закономѣрна, что познанію природы обезпеченъ постоянный прогрессъ въ заранѣе твердо установленномъ направленіи, остается съ матеріалистической точки зрѣнія догматомъ, ибо съ этой точки зрѣнія природа является чѣмъ-то внѣшнимъ, даннымъ нашему сознанію со стороны, и мы никогда не можемъ быть увѣрены, что ея строй всецѣло познаваемъ для насъ и завѣдомо подчиненъ необходимой закономѣрности. Между тѣмъ, съ критической точки зрѣнія, дѣло представляется совершенно въ иномъ свѣтѣ. Міръ, какъ явленіе, завѣдомо подчиненъ закономѣрности, которую мы «асимптотически» постигаемъ, подвигаясь въ направленіи къ безконечно отдаленному пункту. Въ этомъ процессѣ сведенія многообразія окружающихъ явленій къ мысленному единству слѣдуетъ отмѣтить три момента: принципъ единообразія (Homogenität), спецификаціи (Spezification) и непрерывности. Мы сводимъ частные законы къ всеобщимъ, къ замкнутому единству первоосновныхъ законовъ: съ другой стороны, мы стремимся

охватить специфическія особенности разновидностей изучаемыхъ явленій, постигнуть индивидуальное богатство и разнообразіе природы; наконецъ, мы объединяемъ моментъ тожества и различія въ понятіи непрерывности, мы стараемся прослѣдить непрерывность перехода отъ одной формы природы къ другой. Если мы обратимся къ техникѣ и ея развитію, то мы увидимъ, что имъ управляетъ тотъ же законъ. Достаточно прежде всего вспомнить объ отношеніи машины къ ручной работѣ. Работа тысячъ рукъ замѣщается механизмомъ, выполняющимъ ее съ громадной экономіей времени и усилій. Экономизируя время и силы, техническія усовершенствованія ведутъ и къ пространственной концентраціи работы (пути сообщенія). Въ этомъ—объединяющій, *обобщающій* моментъ техники, и эта сторона ея неудержимо развивается. Но рядомъ съ ней рука-объ-руку идетъ и индивидуализирующая тенденція. Именно возможность разрѣшать техническія проблемы все болѣе и болѣе общаго характера споспѣшествуетъ, съ другой стороны, наивозможно болѣе точному приспособленію техники къ любой индивидуальнѣйшей потребности, иначе говоря *спецификаціи* техническихъ пріемовъ. Эти два процесса обнаруживаютъ тенденцію къ тѣснѣйшему объединенію, чѣмъ создается *непрерывность* въ усовершенствованіи техники. Ея эволюція неизбѣжно отражается на характерѣ хозяйства и на соціальномъ порядкѣ; роковымъ слѣдствіемъ этого вліянія оказывается разрушеніе соціальнаго строя, стоящаго на старыхъ основаніяхъ. Это должно представиться намъ тѣмъ болѣе безповоротнымъ, чѣмъ болѣе мы будемъ принимать во вниманіе участіе сознанія и воли въ этомъ процессѣ. Въ соціальной организаціи усиленіе уравнительнаго, эгалитарнаго начала должно вести къ небывалому усиленію и индивидуальности. Соціалисты нерѣдко черезчуръ преувеличиваютъ значеніе централизаціи соціальныхъ функцій; ихъ противники столь же ошибочно видятъ въ ней гибель всякой индивидуальности. Въ дѣйствительности оба начала необходимо поддерживаютъ другъ друга. Облегчивъ возможность удовлетворять самымъ острымъ нуждамъ въ массахъ, будущая соціальная организація создастъ благопріятныя условія для развитія индивидуальныхъ сторонъ личности въ доселѣ неслыханныхъ размѣрахъ. Прерывный характеръ современнаго соціальнаго строя, гдѣ между общественными классами и подклассами создалась высокая стѣна, отгораживающая ихъ другъ отъ друга, составляетъ чрезвычайно болѣзненный симптомъ современнаго переходнаго времени. Платоновская конструкція государства въ этомъ отношеніи неудовлетворительна, она превращаетъ цѣльнаго человѣка въ отдѣльный органъ: одинъ человѣкъ всецѣло оказывается головою, другой—рукою, третій—желудкомъ; рабочій классъ у него лишенъ всякихъ политическихъ функцій, а правящій классъ совершенно не принимаетъ участія въ экономическомъ развитіи государства. И современная «свобода» индивидуума исключаетъ желанное внутреннее гармоническое единство человѣка; не соціальная, но лишь правовая, чисто формальная свобода привела къ тому, что человѣкъ превратился въ машину. Быть можетъ, настоящее положеніе вещей объясняется тѣмъ, что, подъ вліяніемъ чрезмѣрно быстраго расширенія техниче-

скаго, экономическаго и соціальнаго кругозора, доселѣ существующія организаціи уже много потеряли въ своей связующей силѣ, между тѣмъ какъ новыя организаціи еще не сумѣли съ такою же скоростью отчетливо сформироваться и пустить прочные корни въ сознаніи человѣчества.

Моральное развитіе общества слѣдуетъ тѣмъ же принципамъ, и заслуга Песталоцци заключалась именно въ томъ, что онъ подчеркнулъ это обстоятельство. Въ основѣ развитія человѣка прежде всего лежитъ *единство* его основныхъ духовныхъ силъ, съ другой стороны, это единство *многогранно* и подлежитъ развитію во многихъ направленіяхъ заразъ, и притомъ гармоническимъ образомъ; въ-третьихъ, оно должно имѣть *непрерывный* характеръ—отъ начатковъ человѣчности до ея полнаго развитія. Соотвѣтственно этимъ принципамъ моральнаго и интеллектуальнаго развитія и должно быть организовано воспитаніе для всѣхъ членовъ государства безъ различія пола и общественнаго положенія, между тѣмъ какъ и теперь, по выраженію Песталоцци, отдѣльные этажи въ образованіи, построенные для отдѣльныхъ классовъ, не связаны между собою никакими лѣстницами, по которымъ можно было бы переходить изъ одного этажа въ другой.

V.

Соотвѣтственно установленному взгляду на нравственный и соціальный укладъ человѣческой жизни, мы должны организовать и воспитаніе воли. Первому моменту чувственныхъ стремленій соотвѣтствуетъ первая ступень воспитанія, воспитаніе *дома*, въ семьѣ. Многіе думаютъ, что семья у современныхъ народовъ, и притомъ наиболѣе передовыхъ, находится de facto въ разложеніи и отнюдь не способна быть организующимъ началомъ въ воспитаніи. Въ этомъ фактѣ видятъ неизбѣжное слѣдствіе экономическихъ измѣненій—перехода отъ мелкаго хозяйства, отъ ручной работы къ крупному машинному производству. Чтобы спасти семейное начало, думаютъ другіе, нужно вернуться къ средневѣковому обособленію сословій и къ тогдашнему экономическому строю. Обѣ эти мысли совершенно ошибочны въ своей преувеличенной крайности. Мы уже видѣли, что концентрація хозяйства въ своемъ прогрессированіи требуетъ вмѣстѣ съ тѣмъ непрестанно индивидуализированія. То же касается и роли семьи въ воспитаніи. Семья—ячейка соціальнаго организма, гибель ея равносильна гибели общества. Въ будущемъ государствѣ духовное и правовое освобожденіе *рабовъ машины* потребуетъ все болѣе и болѣе индивидуализированнаго воспитанія, хотя и на общественныхъ основахъ. Само собою разумѣется, что эта семья будущаго должна быть совсѣмъ «въ другомъ стилѣ», чѣмъ теперешняя. Вотъ почему полное упраздненіе семейнаго начала недопустимо; конечно, теперь, въ переходное время отъ стараго къ новому порядку вещей, суррогатомъ правильно организованнаго дошкольнаго воспитанія для рабочихъ семей могутъ быть «дѣтскіе сады». До сихъ поръ они еще далеко не достигаютъ цѣли, хотя и

примѣняются во Франціи, Сѣверной Америкѣ и въ Германіи. Причина этого неуспѣха лежитъ; во-первыхъ, въ томъ, что воспитаніе поручено исключительно женщинамъ, а безъ руководительства мужчины воспитаніе дѣтей всегда будетъ одностороннимъ. Во-вторыхъ, ошибоченъ взглядъ, будто обязанность добывать хлѣбъ насущный лежитъ исключительно на мужчинѣ; впрочемъ, и теперь это уже далеко не всегда имѣетъ мѣсто. Нужно отмѣтить, далѣе, одинъ поразительный фактъ: педагоги еще смотрятъ съ удивительнымъ легкомысліемъ на развитіе ребенка въ самые первые годы жизни. Такъ, напримѣръ, часто говорится, что воспитаніе «въ собственномъ смыслѣ слова» начинается лишь со школьнаго возраста. Между тѣмъ смѣло можно сказать, что, подобно росту растительнаго или животнаго организма, духовный ростъ человѣка въ первые годы жизни совершается интенсивнѣйшимъ образомъ. Во-первыхъ, въ это время ребенокъ *построяетъ*, можно сказать, почти изъ ничего весь *міръ воспріятій*. Во-вторыхъ, онъ пріобрѣтаетъ за это время удивительную способность *рѣчи*, съ которой связано въ его сознаніи какъ бы созиданіе второго міра, міра, отображающаго первый. Эта работа формированія внутренняго міра мышленія параллельно развитію рѣчи по своей сложности и трудности несравнима съ изученіемъ нами, взрослыми, какого-нибудь иностраннаго языка. Песталоцци очень мѣтко подчеркнулъ значеніе для педагогики процессовъ формированія въ ребенкѣ представленій *пространства, числа и рѣчи*. Онъ также поставилъ въ связь развитіе этихъ элементовъ съ ручной работой. Фребель разработалъ далѣе эту идею, внеся планомѣрность въ дѣтскія игры, представляющія именно ручныя работы, способствующія развитію интеллекта, воли и эстетическаго вкуса ребенка. Слѣдующая ступень—воспитаніе воли въ собственномъ смыслѣ слова соотвѣтствуетъ *школьному* воспитанію. Въ первые годы воля ребенка формировалась безъ участія сознательной преднамѣренности. Теперь этотъ моментъ выступаетъ на сцену. Рѣчь идетъ не о внѣшнемъ мертвомъ формализмѣ предписаній, которымъ ребенокъ долженъ подчиняться, а наоборотъ о пробужденіи въ немъ *осознанности* его собственныхъ поступковъ. Ребенокъ въ первые годы инстинктивно осуществляетъ нерѣдко въ своихъ поступкахъ «принципъ наименьшаго дѣйствія», напримѣръ, въ движеніи членовъ, но теперь нужно развивать въ немъ сознательное стремленіе къ цѣлесообразности его поступковъ.

Диктаторскій тонъ всевозможныхъ школьныхъ правилъ и предписаній, требующихъ немотивированнаго исполненія, слѣпого послушанія, недопустимъ въ нормально организованной школѣ. Точно такъ же въ ней не мѣсто наказаніямъ за неповиновеніе и одобреніямъ, въ видѣ внѣшнихъ отличій, за «послушаніе». Все это представляетъ проявленіе отвратительнаго формализма, который убиваетъ, а не развиваетъ разумную волю воспитанника. Возвышеніе влеченій на степень воли, какъ мы видѣли, сводится къ концентраціи сознанія. Такая концентрація нерѣдко понимается въ духѣ односторонняго интеллектуализма, согласно которому нужно развить *мыслительныя способности* ребенка. Даже представители такъ называемаго *воспитательнаго обученія* въ сущности именно такъ понимаютъ воспитаніе

воли. Между тѣмъ обученіе заключается не только въ развитіи способности правильно мыслить, но въ развитіи сверхъ того способности хотѣть правильно мыслить, что и составляетъ волевую сторону концентраціи мысли.

Школа должна быть общенародной, т.-е., общедоступной и на первой ступени общеобязательной. *Въ процвѣтаніи народной школы лежитъ залогъ культурнаго прогресса даннаго народа:* господствующее положеніе на земномъ шарѣ въ смыслѣ культурнаго превосходства будетъ принадлежать тѣмъ народамъ, у которыхъ школа будетъ лучше всего поставлена. Начальная народная школа должна охватывать примѣрно шестилѣтній періодъ въ жизни ребенка. Послѣ 12 лѣтъ онъ поступаетъ въ другую—высшую школу, при чемъ предполагается разнообразіе типовъ подобныхъ школъ, такъ же, какъ и начальная школа не должна имѣть совершенно однообразную программу во всѣхъ школахъ государства. Что обученіе въ извѣстныхъ предѣлахъ индивидуализируется сообразно способностямъ ученика и въ самой школѣ—это уже само собой разумѣется. Этотъ второй школьный періодъ долженъ обнимать тоже лѣтъ шесть (12—18). Третья высшая ступень школы—университетъ и спеціальныя заведенія наивысшаго порядка—должны быть доступны только наиболѣе одареннымъ лицамъ, и доступъ въ нихъ долженъ дѣлаться со строгимъ разборомъ. Эта высшая школа должна отвѣчать неогуманистическому идеалу, т.-е. она предполагаетъ синтезъ основательнаго реальнаго (математическаго и естественно-историческаго) образованія съ классическимъ. Отсюда однако вовсе не вытекаетъ, что теперешній численный перевѣсъ классическихъ гимназій надъ реальными представляетъ желательное явленіе. Желательно, чтобы требованія такой гимназіи были очень высоки, и чтобы туда поступали только наиболѣе одаренные. Двѣнадцатилѣтній ребенокъ уже даетъ достаточно матеріала для сужденія объ его умственныхъ способностяхъ и дарованіяхъ. Параллельно такимъ немногочисленнымъ гимназіямъ должны существовать народныя среднія школы, обнимающія тоже лѣтъ шесть. Третьей ступенью въ воспитаніи воли является свободное общественное самообразованіе взрослыхъ. Ростъ и развитіе нравственнаго самосознанія предполагаютъ непрестанную потребность въ человѣкѣ къ умственному совершенствованію. Образованіе не можетъ ограничиваться школой даже высшей; въ виду этого необходимо существованіе такихъ учрежденій, которыя отвѣчали бы этой потребности; до нѣкоторой степени ей отвѣчаютъ народные университеты (University Extension, Universitätsausdehnung), дающіе возможность систематически пополнять образованіе. Но въ будущей педагогической организаціи общества упорядоченіе самообразованія взрослыхъ должно считаться не съ однимъ умственнымъ развитіемъ взрослыхъ,—въ такомъ случаѣ дѣло свелось бы къ одностороннему интеллектуализму,—но и съ воспитаніемъ воли, и въ этомъ смыслѣ здѣсь рѣчь идетъ о такихъ общественныхъ учрежденіяхъ, напримѣръ, для рабочихъ, гдѣ были бы приняты во вниманіе гигіеническіе, моральные и эстетическіе интересы,—совмѣстная жизнь, совмѣстная работа по общему плану, коллективное художественное образованіе и на-ряду съ этимъ занятіе наукой.

Такая свѣтская просвѣтительная организація въ будущемъ займетъ то мѣсто, которое до сихъ поръ принадлежитъ церкви. Глубокая разница здѣсь будетъ заключаться въ томъ, что церковь почерпала свою силу изъ вѣры въ авторитетъ, между тѣмъ какъ свободныя общины будущаго будутъ чужды какого-либо авторитарнаго давленія. Церковь опиралась на слѣпую вѣру въ косный, застывшій идеалъ «царствія небеснаго». Человѣчество будущаго будетъ одушевлено глубокимъ энтузіазмомъ въ сознательномъ стремленіи къ осуществленію вѣчно подвижнаго идеала,—н а п р а в л е н і е въ его сторону опредѣляется нашимъ разумомъ, но самъ идеалъ, какъ уже сказано, лежитъ въ безконечности. Такое стремленіе, по глубинѣ согрѣвающаго его чувства, можетъ быть названо религіознымъ, но подобная религіозность не имѣетъ съ церковной догматикой ничего общаго: это—«религія въ предѣлахъ чистой человѣчности».

VI.

Активность, формирующая волю ребенка, опредѣляется у п р а ж н е н і е м ъ и у ч е н і е м ъ, при чемъ, разумѣется, предполагается наличность извѣстныхъ природныхъ задатковъ или наклонностей въ качествѣ исходнаго пункта развитія. Главными факторами воспитательныхъ воздѣйствій при этомъ служитъ и н т е р е с ъ, о п р е д ѣ л е н н о с т ь ц ѣ л е й и о б ъ е д и н е н н о с т ь и х ъ в ъ о д н о с т р о й н о е ц ѣ л о е. Сначала дѣятельность ребенка при этомъ вызывается общеніемъ матери и близкихъ ребенка въ формѣ инстинктивнаго с о ч у в с т в і я и связаннаго съ нимъ симпатическаго подражанія, потомъ въ формѣ с о в о л е н і я, гдѣ уже имѣется налицо свободное соотношеніе двухъ личностей, и, наконецъ, въ формѣ вполнѣ сознательнаго самостоятельнаго взаимодѣйствія двухъ единомыслящихъ разумныхъ личностей—с о р а з у м ѣ н і я. А в т о р и т е т ъ въ воспитаніи является хотя и вспомогательнымъ средствомъ, но неизбѣжнымъ. Весьма часто, впрочемъ, педагоги ошибочно придаютъ авторитету воспитателя и покорности воспитанниковъ и связаннымъ съ ними похвалѣ и порицанію, наградѣ и наказанію главное значеніе въ воспитаніи. Это очень легкій способъ понимать задачи педагога · не выпускать изъ рукъ бразды правленія. Между тѣмъ авторитетъ воспитателя необходимъ, главнымъ образомъ, для сохраненія порядка, законосообразности въ ходѣ жизни ребенка, прежде чѣмъ онъ достигнетъ способности стать вполнѣ себѣ довлѣющей свободной личностью въ обществѣ. Съ вліяніемъ авторитета воспитателя связано укрѣпленіе въ ребенкѣ чувства нравственной отвѣтственности. Грубыя формы воздѣйствія въ видѣ наградъ и наказаній не достигаютъ цѣли и даже приводятъ къ прямо противоположнымъ отрицательнымъ результатамъ. Особенно тѣлеснымъ наказаніямъ нельзя придавать никакой воспитательной цѣнности, наоборотъ, они *безусловно вредны*. Нужно, впрочемъ, замѣтить, что въ настоящее время они все же еще неизбѣжны въ школѣ, хотя и необходимо стремиться къ ихъ полному искорененію. Это воздѣйствіе—не педагогическаго порядка; оно основано на

устрашеніи передъ физической болью. Ребенокъ не долженъ бояться боли, между тѣмъ наказаніе именно на это и разсчитано—такимъ путемъ воспитывается только трусость. Другіе сторонники порки ссылаются на то, что она оказываетъ болѣе тонкое дѣйствіе на чувство чести наказуемаго. Но тамъ, гдѣ есть налицо сколько-нибудь развитое чувство чести, тамъ найдутся легко другіе, менѣе грубые способы на него воздѣйствовать, порка же унижаетъ воспитанника настолько въ его собственныхъ глазахъ, что окончательно притупляетъ въ немъ чувство собственнаго достоинства. Нравственное воспитаніе ребенка должно совершаться путемъ индукціи. Ростъ нравственнаго самосознанія можетъ въ немъ происходить лишь путемъ конкретныхъ примѣровъ и путемъ соотвѣтственнаго упражненія собственной воли. Феликсъ Адлеръ по слѣдамъ Гербарта предлагаетъ для этой цѣли сказки, библейскіе разсказы и затѣмъ Гомера. Но особенно цѣнна въ этомъ отношеніи исторія,—она представляетъ богатый матеріалъ для укрѣпленія нравственнаго самосознанія, знакомя подростка съ типичными проявленіями человѣческой жизни, съ яркими характерами, съ человѣчески-значительными стремленіями и событіями.

Въ области домашняго воспитанія важную роль играетъ упорядоченіе эмоціональной и инстинктивной стороны душевной жизни, въ связи съ развитіемъ чувственной воспріимчивости и движеній. Огромную воспитательную цѣнность въ этомъ отношеніи представляетъ игра, способствующая развитію творческой фантазіи, изобрѣтательности, ловкости и общительности. Съ игрою связано стремленіе къ одухотворенію и радостное отношеніе къ жизни во всѣхъ ея многообразныхъ проявленіяхъ.

Въ ранней аффективной жизни ребенка является важной забота о сохраненіи ея чистоты и гармоничности; этимъ обезпечивается подростокъ отъ опасностей, которыми грозитъ переходный возрастъ въ томъ случаѣ, когда фантазія болѣзненно развита и чувственная впечатлительность непомѣрно возбудима. При надлежащемъ физическомъ упражненіи, при чистой семейной обстановкѣ, при возможности часто быть въ женскомъ обществѣ, среди однолѣтокъ другого пола, можно предупредить преждевременное развитіе полового инстинкта и его извращенія. Огромную воспитательную цѣнность имѣетъ въ развитіи аффективной жизни ребенка и юноши совмѣстное обученіе обоихъ половъ, при чемъ это имѣетъ одинаковое значеніе и для позднѣйшаго прохожденія университетскаго курса. Враждебное отношеніе къ допущенію женщинъ въ университетъ *прямо смѣхотворно и должно быть осуждено самымъ категорическимъ образомъ.*

Школьному возрасту соотвѣтствуетъ извѣстная смѣна интересовъ въ духовномъ кругозорѣ ребенка. Онъ уже не живетъ слѣпыми стремленіями; дѣтская игра начинаетъ уже не удовлетворять его. Въ немъ становятся замѣтны признаки волевой активности въ собственномъ смыслѣ слова. Это проявляется въ тенденціи къ преодолѣванію препятствій—внутреннихъ или внѣшнихъ. Въ немъ развивается честолюбіе въ благородномъ смыслѣ этого слова. Замѣчается у него созпательная тенденція къ развитію и проявленію силъ. Любовь къ сказочному,

мечтательность нерѣдко отодвигается на задній планъ, и ребенокъ становится болѣе дѣловитымъ, болѣе «прозаичнымъ». Его увлекаютъ успѣхи въ математикѣ, физикѣ, грамматикѣ, исторіи. Дѣятельность фантазіи не ослабѣваетъ, но принимаетъ другое направленіе. Подростокъ увлекается всѣмъ, что связано съ рискомъ, съ опасными приключеніями, съ проявленіемъ героической борьбы противъ тѣхъ или другихъ враждебныхъ силъ. «Краснокожіе», Робинзонъ, герои Гомера, вотъ что захватываетъ душу ребенка. Дружное товарищество еще болѣе укрѣпляетъ въ юной душѣ порывы въ область героическаго. Эти порывы получаютъ высшую одухотворенную форму на третьей ступени развитія—въ періодъ свободнаго самовоспитанія. Юноша уже начинаетъ схватывать Идею, постигать то чувство Безконечнаго, къ которому сводятся всѣ волевыя стремленія, какъ къ своему высшему единству, какъ къ «единому на потребу». Безконечность индивидуальнаго процесса самосовершенствованія, безконечное движеніе мысли и воли всего человѣчества къ единому идеалу начинаетъ мало-по-малу проникать въ молодую душу. Прежде всего это проявляется въ неутомимой жаждѣ познанія и въ духѣ неумолимой безпощадной критики всякихъ традиціонныхъ основъ, въ томъ числѣ и основъ морали («Jugend hat keine Tugend»). Этотъ юношескій аморализмъ эпохи «бури и натиска» («опрокидываніе Монблановъ и Казбековъ» по выраженію Писарева!) самъ по себѣ не опасенъ и не свидѣтельствуетъ о недостаткѣ природнаго нравственнаго чувства, но связанъ со стремленіемъ «критически провѣрить основы жизни», не принимать ихъ слѣпо на вѣру. Идя навстрѣчу этимъ идейнымъ исканіямъ юности, полезно познакомить молодую душу съ начатками философіи, съ отрывками изъ великихъ философовъ (Платонъ, Кантъ, Фихте), дабы облегчить ему ориентировку въ спорномъ вопросѣ «о смыслѣ жизни». Параллельно этому философскому чтенію должно итти основательное изученіе положительныхъ наукъ –математики, естествознанія и исторіи. Идеалистическія стремленія должны сочетаться съ самымъ трезвымъ научнымъ реализмомъ. Все это будетъ способствовать развитію религіознаго чувства безконечности и человѣчности, если духовное развитіе будетъ совершаться въ атмосферѣ здороваго коллективнаго, «соборнаго» труда.

При воспитаніи воли, образованіе ума, какъ мы видѣли, все время играетъ огромную роль. Эту мысль справедливо подчеркиваетъ Гербартъ со своей идеей «воспитывающаго обученія», но Гербартъ былъ чрезчуръ интеллектуалистъ, онъ неправильно понималъ взаимное отношеніе воли и интеллекта. Ошибочно, будто «жизнь» представленій человѣка детерминируетъ его волевыя рѣшенія. Воля есть непроизводный факторъ, который требуетъ вниманія на-ряду съ упорядоченіемъ и развитіемъ ума. Равнымъ образомъ, развивая ученіе о множественности интересовъ, Гербартъ упускаетъ изъ виду, что всѣ «интересы» должны «конвергировать» къ одной высшей этической цѣли. Эта цѣль связана со всѣми изучаемыми предметами, математическое развитіе такъ же тѣсно привходитъ въ воспитаніе воли, какъ и историческое образованіе,—вездѣ м о ч ь и з н а т ь неразрывно между собою связаны, и математическое

знаніе особенно цѣнно въ томъ отношеніи, что оно ближе всѣхъ другихъ стоитъ къ идеалу совершеннаго научнаго знанія, и для его воспріятія въ душѣ ребенка имѣется заложенная природой способность апріорнаго синтеза, въ силу котораго ребенокъ иногда инстинктивно предвосхищаетъ тѣ закопы, которые позднѣе онъ постигаетъ въ отчетливо формулированной и вполнѣ осознанной формѣ.

На второй ступени воспитательнаго обученія очень важное мѣсто занимаетъ и с т о р і я . Историческое воспитаніе и его моральныя стороны однако понимаются очень часто совершенно ложно. Гербартіанцы совершенно неосновательно разсматриваютъ его, какъ «Gesinnungsunterricht. Все сводится къ р а з с к а з ы в а н і ю событій и по возможности въ э п и ч е с к о й, художественно образной формѣ (Вильманнъ). Прусскій учебный планъ 1891-го года пропитанъ такою же тенденціей, которой притомъ придапъ фальшиво-патріотическій оттѣнокъ. Въ преподаваніи исторіи живость изложенія, одушевленіе учителя, самая его личность—почти все—«fast alles thue». Преподаваніе исторіи должно быть отъ начала до конца сущею правдою, никакое подкрашиваніе событій съ цѣлью «пробужденія добрыхъ чувствъ» недопустимо. Исторія прежде всего—наука и требуетъ строго объективнаго изложенія, и притомъ нельзя въ ней ограничиваться простымъ разсказываніемъ,—необходимо раскрывать передъ учащимся закономѣрность историческаго процесса, дать ему хотя бы *почувствовать* общее направленіе въ развитіи человѣчества. Пагубная тенденція сводитъ преподаваніе исторіи къ разсказыванію, вызывая въ учащихся безполезное напряженіе памяти, не даетъ никакой пищи уму. Равнымъ образомъ живость изложенія—полезная черта въ учителѣ, но на первомъ планѣ должна стоять точность, объективность изложенія патріотическое одушевленіе, предписываемое «сверху» начальствомъ изъ-за «з е л е н а г о с т о л а» экзаменаціонной камеры, представляетъ собою самое антипедагогическое, тлетворное явленіе и заслуживаетъ рѣзкаго осужденія. Учащемуся при преподаваніи должны исторіи быть ясно изложены э к о н о м и ч е с к і е и п р а в о в ы е элементы культуры. Естественно, что отечественная исторія должна занимать центральное мѣсто въ обученіи исторіи, но безъ малѣйшаго ущерба общему историческому образованію. Воспитательная цѣнность объективнаго изложенія исторіи громадна. Наоборотъ, непрошенная моральная опека со стороны «патреотовъ» своего отечества достигаетъ самыхъ отрицательныхъ результатовъ. Любовь къ истинѣ, къ правдивому изложенію событій имѣетъ высшую моральную цѣнность. Преднамѣренное подчеркиваніе одушевленія легко можетъ вызвать смѣхъ въ ученикѣ. «Здоровый подростокъ обыкновенно бываетъ въ порядочной степени холодный раціоналистъ, онъ не безчувственъ, но застѣнчивъ въ проявленіи чувствъ, неохотно ихъ выставляетъ напоказъ и не склоненъ особенно восхищаться яркимъ проявленіемъ ихъ у другихъ, особенно у взрослыхъ, степенныхъ людей. Вдавшійся въ патріотическій паосъ учитель нерѣдко можетъ стать въ ихъ глазахъ посмѣшищемъ». Намъ могутъ сказать вмѣстѣ съ Вилльманномъ: «Исторія не есть предметъ средняго учебнаго заведенія», т.-е. исторія, какъ наука въ строгомъ

смыслѣ этого слова. Мы согласны съ этимъ положеніемъ, но и въ исторіи, какъ у ч е б н о м ъ п р е д м е т ѣ, можно найти многое, что подготовитъ къ изученію ея, какъ науки, — прагматическое изложеніе событій, анализъ нѣкоторыхъ культурно-историческихъ понятій. «Этическое» изображеніе событій—дѣло литературы, а не исторіи. Примѣненіе въ преподаваніи исторіи Циллеровской идеи параллелизма въ ступеняхъ развитія ребенка и человѣчества (онтогенезисъ и филогенезисъ) совершенно нежелательно. Не смѣшно ли думать, будто ребенокъ долженъ пережить и перечувствовать инстинктивно тысячелѣтія жизни человѣчества?! Надо сообщить ребенку знанія наиболѣе *экономическимъ* путемъ, а такой путь отнюдь не цѣлесообразенъ. По плану Циллера, сначала идутъ сказки, потомъ ветхій завѣтъ, затѣмъ Гомеръ, германскія саги. Но развѣ педагогическое значеніе указанной Циллеромъ сказки измѣняется оттого, что она возникла нѣсколько тысячъ лѣтъ тому назадъ или была сочинена кѣмъ-нибудь вчера? Она дѣйствуетъ, какъ т и п ъ, внѣвременно и внѣисторично. Между сказками и историческимъ повѣствованіемъ нѣтъ никакого параллелизма.

На третьей ступени воспитательнаго обученія выступаетъ на сцену философская пропедевтика. Начатки философіи сводятся главнымъ образомъ къ л о г и к ѣ и э т и к ѣ. Собственно элементы логики уже входятъ въ обученіе математики,—знакомство съ логикой должно привести къ полному о с о з н а н і ю этихъ элементовъ. Изученіе элементовъ этики можетъ имѣть форму к а т е х и з и с а. По существу, разумѣется, не изъ философскаго изученія выростаетъ этическое самосознаніе, но занятія философіей могутъ споспѣшествовать гармоническому развитію нравственной личности воспитанника. Попутно философскому развитію подростка могутъ благопріятствовать діалоги Платона, эстетическіе труды Лессинга и Шиллера и ихъ философскія стихотворенія.

Что касается воспитательной цѣнности искусства, то она весьма велика. Отличительная черта эстетической дѣятельности, аналогичная дѣтской и г р ѣ, заключается въ свободной, но гармоничной дѣятельности фантазіи. Сказать, что эстетическія переживанія относятся къ области чувствъ, значитъ еще ничего не сказать. Конечно, всякое эстетическое переживаніе предполагаетъ нѣкоторое чувство собственнаго благополучія, но центръ тяжести воспріятія красоты лежитъ не въ этомъ, а въ опредѣленной законосообразности творческой дѣятельности фантазіи, которая воплощаетъ въ своихъ продуктахъ тотъ или другой жизненный идеалъ. Искусство расширяетъ кругозоръ нашихъ переживаній, пріучая насъ къ *перевоплощаемости* въ другихъ, и такимъ образомъ изъ сферы индивидуальнаго ведетъ къ области с в е р х ъ - и н д и в и д у а л ь н а г о. Моральное вліяніе эстетическихъ воздѣйствій именно въ этомъ и заключается—отнюдь не въ морализирующей тенденціи. При этомъ важную роль играютъ вліянія на ребенка эстетическихъ настроеній окружающей среды и самостоятельныя проявленія у него художественной активности. Самый трудъ дѣтей долженъ по возможности имѣть ритмическій, гармоническій характеръ, какимъ въ сущности въ идеалѣ долженъ быть и нормаль-

ный трудъ взрослаго человѣка, хотя это и такъ трудно достижимо. Глубоко ошибочно устраненіе эстетическаго элемента изъ школы. Говорятъ, дѣти—реалисты въ школьномъ возрастѣ, но вѣдь и само искусство имѣетъ р е а л и с т и ч е с к у ю сторону: сама школьная техника уже заключаетъ въ себѣ эстетическій моментъ, и искусство требуетъ для усвоенія знаній и дисциплины—рисованіе, пѣніе, составленіе коллекцій и т. д.

Религіозное воспитаніе цѣнно постольку, поскольку оно заключаетъ въ себѣ нравственный и эстетическій элементъ. Полное устраненіе традиціоннаго религіознаго воспитанія въ раннемъ дѣтствѣ нецѣлесообразно, но желательно оставить въ сторонѣ при религіозномъ обученіи всякую догматику, ограничиваясь облагораживающимъ воздѣйствіемъ на чувство *религіозныхъ представленій*. Пробужденію критической мысли въ подросткѣ необходимо итти на встрѣчу, удовлетворяя постепенно его научной и философской любознательности.

Содержаніе.

Стр.

Отъ редакціи 3

Введеніе: Исторія педагогики и ея задачи. *В. В. Успенскаго* 5

Педагогическія идеи античнаго міра. *В. И. Ивановскаго* 21

Христіанство и средневѣковая педагогика. *А. В. Ельчанинова.* 35

Образовательныя стремленія возрожденія. *В. В. Успенскаго* 49

Янъ Амосъ Коменскій. *А. В. Ельчанинова* 72

Локкъ. *В. В. Успенскаго* 85

Жанъ-Жакъ Руссо. *А. А. Красновскаго* 102

Фридрихъ Августъ Вольфъ и новогуманисты. *Н. П. Смирнова.* 120

Іоганнъ Генрихъ Песталоцци, великій народникъ, филантропъ, педагогъ. *В. Н. Ивановскаго.* 129

Іоганнъ Фридрихъ Гербартъ и его школа. *А. Ф. Музыченко* 146

Основныя положенія системы воспитанія Фридриха Фребеля. *Е. С. Дедюлиной.* 171

Педагогическія идеи Герб. Спенсера, съ краткимъ обзоромъ движенія англійской педагогической мысли въ XIX вѣкѣ. *В. Н. Ивановскаго* . 190

Соціальная педагогика Наторпа. *И. П. Лапшина.* 209

Универсальная Библіотека.

Универсальная библіотека ставитъ себѣ цѣлью дать за самую доступную цѣну лучшіе образцы художественной литературы, какъ иностранной (въ хорошихъ переводахъ съ оригиналовъ), такъ и русской.

Она выходитъ ежемѣсячно въ количествѣ 12—15 выпусковъ in 16° убористой печати, въ среднемъ по 100 стр. каждый. Болѣе обширныя произведенія соединяются въ двойные, тройные и четверные выпуски (по 20, 30 и 40 коп).

Съ іюня 1910 г. и до іюня 1911 г. вышли слѣдующ. нумера:

Отдѣлъ иностранной литературы:

301-302. **Гамсунъ.** Въ сказочной странѣ.
303. **Гауптманъ.** Бобровая шуба.
304-305. **Лоти.** Матросъ.
306. **Ленгіель.** Тайфунъ.
307. **Лагерлёфъ.** Королевы въ Кунгахэлл.
308-309. **Стендаль.** Ченчи и др. разсказы.
310. **Стриндбергъ.** Любовь и хлѣбъ и др.
311-313. **Стриндбергъ.** На шхерахъ.
314. **Д'Аннунціо.** Дѣвственная земля.
315. **Ибаньесъ.** Двойной выстрѣлъ и др.
316-318. **Г. Манъ.** Діана.
319. **Т. Манъ.** Фіоренца.
320. **Винниченко.** Купля и др. разск.
321-323. **Реймонтъ.** Мужики. (Осень).
324. **Бьернсонъ.** Когда цвѣтетъ нов. вино.
325. **Прево.** Замужество Жюльенны.
326. **Бэкъ.** Парижанка.
327-329. **Тетмайеръ.** Марина изъ Грубаго.
330. **Уайльдъ.** Счастливый принцъ и др.
331. **Твэнъ.** Похищеніе бѣлаго слона и др.
332-335. **Д'Аннунціо.** Торжество смерти.
336. **Гординъ.** Мирелле Эфросъ.
337. **Шоу.** Ученикъ дьявола.
339. **Реймонтъ.** Встрѣча и др. разсказы.
340 **Уайльдъ.** Домъ изъ гранат. яблокъ.
341-344. **Гамсунъ.** Новь.
345. **Михаэлисъ.** Мамочка.
346-348. **Де-Ренье.** Первая страсть.
349. **Пшибышевскій.** Пиръ жизни.
350. **Бомарше.** Женитьба Фигаро.
351. **Мартовичъ.** Войтъ и др. разсказы.
352-354. **Г. Манъ.** Минерва.
355. **Сетэлэ.** Дитя горя.
356-357. **Франсъ.** Таисъ.
358. **Гординъ.** Сатана.
359-360. **Джекобсъ.** Трое въ одной лодкѣ.
361-362. **Гамсунъ.** Въ когтяхъ у жизни.
363. **Прево.** Женщины.
364. **Гейбергъ.** Главный выигрышъ.
365. **Джекобсъ.** Бенефисъ и др. юмор. р.
366-369. **Реймонтъ.** Мужики. (Зима).
370. **Тетмайеръ.** Къ небу и др. разск.
371. **Нансенъ.** Миніатюры.
372. **Джеромъ.** Новая утопія и др. раз.
373-375. **Г. Манъ.** Венера.
376. **Моррисъ.** Сонъ про Джона Болла.
377. **Ибаньесъ.** Луна Бенаморъ.
379. **Чавчавадзе.** Разбойникъ Габро.
380-382. **Тетмайеръ.** Гибель.
383. **Шоу.** Кандида.
384-385. **Стриндбергъ.** Чандала.
386. **Гауптманъ.** Шлюкъ и Яу.
387-388. **Уэллсъ.** Машина времени.
389-390. „Изъ одного русла". Сборникъ т. II. Съ предисл. **Э. Ожешко.**
391. **Папазьянъ.** Капли крови.
392-393. **Джеромъ.** Дневникъ паломника.
304. **Ожешко.** Офицеръ.
395-396. **Келлерманъ.** Море.
451-454. **Мало.** Въ семьѣ.

Отдѣлъ русской литературы:

Аксаковъ, С. Т. Семейная хроника. № 515-516.
Бѣлинскій, В. Г. Статьи о Пушкинѣ, ч. 1, № 525-526.
— Статьи о Пушкинѣ, ч. 2. № 527-529.
Гоголь, Н. В. Вечера на хуторѣ близъ Диканьки, ч. 1. № 512.
— Вечера на хуторѣ, ч. II. № 513.
Карамзинъ, Н. М. Бѣдная Лиза и др. повѣсти. № 514.
Лермонтовъ, М. Ю. Герой нашего времени. Княгиня Лиговская. № 530-531.
Пушкинъ, А. С. Капитанская дочка. Исторія села Горюхина. № 518.
— Пов. Бѣлкина. Дубровскій. № 519.
— Пиковая дама. Арапъ Петра Велик. Егип. ночи. Отрывки. № 520.
Толстой, Л. Н. Власть тьмы. № 503.
— Воскресеніе № 521-524.
— Корней Васильевъ и др. № 505.
— Крейцерова Соната № 502.
— Легенды и разсказы. № 510.
— Первый винокуръ и др. № 511.
— Смерть Ивана Ильича. Хозяинъ и работникъ. № 501.
— Чѣмъ люди живы и др. № 517.
Къ волѣ. Крѣпостное право въ народной поэзіи. Сборникъ. Состав. Н. Л. Бродскій. № 506-507.
Рабство и воля. Крѣпостное право и крестьянскій бытъ въ русской литературѣ. Сборникъ сост. И. **Розановъ** и Н. **Сидоровъ.** № 508-509.

Цѣна каждаго номера **10** коп.

Заказы не менѣе, чѣмъ **на одинъ руб.**, исполняются Главной Конторой (Москва, Козицкій пер., 2. Телефонъ 124-24) наложеннымъ платежомъ.

Каталогъ безплатно.

1 АВГ. 1947

Книгоиздательство „Польза“ В. Антикъ и К°.
Москва, Тверская, Козицкій пер., домъ 2. Телеф. 124-24.

Педагогическая академія
ВЪ ОЧЕРКАХЪ и МОНОГРАФІЯХЪ
(„ВОСПИТАНІЕ ВЪ СЕМЬѢ и ШКОЛѢ“)
подъ общей редакціей профес. **Алекс. Петров. Нечаева.**

ВЪ 15-ти ТОМАХЪ.

НЕОБХОДИМОЕ НАСТОЛЬНОЕ изданіе для *родителей, воспитателей*, общественныхъ дѣятелей и вообще лицъ, близко стоящихъ къ дѣлу воспитанія.

ВЫШЛО СЕМЬ ТОМОВЪ:

1. **Дѣтская литература.** *Н. В. Чехова.* Съ приложеніемъ „Библіографіи по вопросамъ дѣтской литературы и дѣтскаго чтенія“, сост. *А. Е. Корольковымъ.* XVI+256 стр. съ 107 иллюстр.
2. **Методы первоначальнаго обученія.** Часть I. (Рус. языкъ, начальн. матем., нов. языки и исторія). *Н. К. Кульмана, С. И. Шохоръ-Троцкаго, В. К. Петровой* и *С. Ф. Знаменскаго.* 255 стр. съ 47 иллюстр. и библіограф. указател.
3. **Душевная жизнь дѣтей.** Очерки по педаг. псих. Подъ ред. проф. *А. Ф. Лазурскаго* и проф. *А. П. Нечаева.* 282 стр., 91 рис.
4. **Очеркъ исторіи народнаго образованія въ Россіи** до эпохи реформъ Александра II. *С. А. Князькова* и *Н. И. Сербова,* подъ ред. проф. *С. В. Рождественскаго.* Съ рис. и портрет. IV+240 стр.
5. **Дѣтскія болѣзни.** Врача *Л. В. Писаревой,* съ предисл. проф. *Г. В. Хлопина.* Съ рисунками и діаграммами въ текстѣ и цвѣтной таблицей на отдѣльномъ листѣ. 224 стр.
6. **Въ помощь семьѣ и школѣ.** (Дѣтск. сады. Игрушки. Дѣтск. театръ. Педагогич. музеи. Волшебн. фонарь). *Н. Н. Бахтина, Е. С. Дедюлиной, М. В. Новорусскаго, Л. Г. Оршанскаго* и *В. В. Рахманова.* Со 101 рис., 240 стр.
7. **Очеркъ исторіи педагогическихъ ученій.** *В. В. Успенскаго,* проф. *В. Н. Ивановскаго, А. В. Ельчанинова, А. А. Красновскаго, Н. П. Смирнова, Е. С. Дедюлиной,* пр.-доц. *А. Ф. Мурыченко* и проф. *И. И. Лапшина.* Съ портретами въ текстѣ.

Печатается

8-й томъ. **Современная школа въ Зап. Европѣ и Америкѣ.** *П. Т. Мижуева.* Съ рисунками въ текстѣ.

Готовятся къ печати:

Методы первоначальнаго обученія. Ч. II. ◆ Народное образованіе въ Россіи съ 60-хъ годовъ. ◆ Физическое развитіе дѣтей. ◆ Гигіена умственнаго и физическаго труда. Подвижныя игры, гимнастика, спортъ, ручной трудъ. ◆ Нервно-больныя дѣти въ семьѣ и школѣ. (Педагогическая невро-и психо-патологія). ◆ Главные моменты въ развитіи школы въ Западной Европѣ и Америкѣ. ◆ Современныя теченія педагогической мысли.

Изданіе снабжено рисунками, портретами, діаграммами, таблицами въ текстѣ и на отдѣльныхъ листахъ.

ПРОДОЛЖАЕТСЯ ПОДПИСКА.

Допускается разсрочка: при подпискѣ вносится—2 р., при полученіи каждаго изъ первыхъ 12 томовъ по 1 р. 35 к. съ доставкой въ Москвѣ и Петербургѣ и по 1 р. 50 к. съ пересылкой въ другіе города Россіи; при полученіи 13, 14 и 15-го томовъ, доставляемыхъ одновременно, 1 р. 80 к. съ доставкой въ Москвѣ и Петербургѣ, 2 р. съ пересылкой въ другіе города Россіи и за границу. Изданіе можно получать въ коленкоровыхъ съ золотымъ тисненіемъ переплетахъ по цѣнѣ 30 коп. за переплетъ каждаго тома. За наложенный платежъ по 10 к. при каждой посылкѣ.

ПРОСПЕКТЪ БЕЗПЛАТНО.

Типография Русскаго Товарищества, Москва.

2007051283